

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO
ANTE LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS
SUPERDOTADOS**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

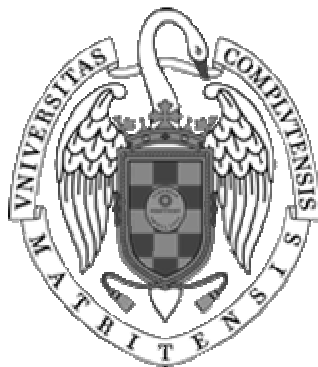
María Teresa Medina Balmaseda

Bajo la dirección del doctor:
Félix E. González Jiménez

Madrid, 2006

- **ISBN: 978-84-669-3008-6**

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES
DEL PROFESORADO ANTE LA EDUCACIÓN
DE LOS NIÑOS SUPERDOTADOS: IMPLICACIONES
EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Autora: M^a Teresa Medina Balmaseda
Director: Dr. D. Félix E. González Jiménez

Madrid 2006

Mi mayor gratitud al Doctor González Jiménez por asumir la Dirección de esta Tesis. Su asesoramiento y colaboración han sido claves en la elaboración de este trabajo de investigación.

Mi más sincero agradecimiento a Doña Sonsoles Vasco Merino por su incondicional ayuda y colaboración.

Gracias a los Doctores que actuaron como jueces en la validación del instrumento de medición, por sus valiosas aportaciones.

Igualmente, agradecer a los profesionales del Centro de Cálculo de la U.C.M. el apoyo prestado en el tratamiento estadístico del estudio de campo de este trabajo, así como a los Directores, Maestros en ejercicio y Estudiantes de Magisterio por su participación al cumplimentar los cuestionarios.

También quiero manifestar mi gratitud a mi familia, amigos y compañeros, porque su confianza, aliento y paciencia han facilitado la realización de esta Tesis.

Por último, mencionar de una manera muy especial a todos los niños superdotados que he tenido la suerte de conocer. Ellos me aportaron el impulso y entusiasmo necesario para hacer realidad este proyecto.

A todos ellos ¡GRACIAS!

A Carmen, mi madre y maestra

Índice

INTRODUCCIÓN	13
1. Justificación del problema	13
2. Motivación personal	14
3. Propósitos de la investigación	18
 PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	
 CAPÍTULO 1.- Marco teórico de la Educación Especial: de la Educación Especial a la atención a la diversidad	31
1.1. – Aproximación histórica	33
1.1.1. Antecedentes	34
1.1.2. Nacimiento de la Educación Especial	35
1.1.3. Tendencias actuales	40
1.2. – Marco legislativo	43
1.2.1. Precedentes	44
1.2.1.1. El derecho a la Educación	44
1.2.1.2. Legislación preconstitucional	45
1.2.2. Ordenación de la Educación Especial	49
1.2.2.1. La norma fundamental	49
1.2.2.2. Desarrollo legislativo	50
1.3. – Marco conceptual	59
1.3.1. Consideraciones conceptuales y terminológicas	59
1.3.2. Aspectos fundamentales para el análisis de su evolución	66
1.3.2.1. Tendencias favorecedoras	66
1.3.2.2. Los alumnos a los que se dirige	70
1.3.2.3. Necesidades educativas especiales	81
1.3.2.4. La Integración Escolar	84
1.3.3. Perspectivas actuales: De la integración a la inclusividad.	89
1.3.3.1. Aportaciones de la investigación sobre las actitudes de los maestros ante los alumnos de necesidades educativas especiales.	93

CAPÍTULO 2.- Desarrollo histórico, legislativo y conceptual de la superdotación	99
2.1. – Desarrollo histórico de la superdotación	103
2.1.1. Antecedentes históricos	103
2.1.2. Hitos históricos de la superdotación. Primeros estudios.	107
2.1.2.1. Estudio clásico de Galton	107
2.1.2.2. Macroestudio de Terman	109
2.1.3. Recorrido histórico de la superdotación en España.	114
2.2. – Evolución de los aspectos legislativos.	125
2.2.1. Primeras aproximaciones	125
2.2.1.1. Desde la Ley Moyano hasta la Ley General de Educación	125
2.2.1.2. La Ley General de Educación de 1970	129
2.2.2. La Reforma Educativa	131
2.2.2.1. El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo	131
2.2.2.2. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	132
2.2.2.3. La legislación de las Comunidades Autónomas	138
2.2.3. La Ley de Calidad de la Educación (LOCE)	145
2.2.3.1. El Real Decreto de 18 de julio de 2003	148
2.3. – Superdotación: bases teóricas y conceptuales	150
2.3.1. Evolución del concepto	150
2.3.1.1. Primeras concepciones	152
2.3.1.2. Nuevas concepciones	157
2.3.2. Perspectivas actuales de la superdotación	176
2.3.2.1. Últimas aportaciones	177
2.3.2.2. Contribuciones de los investigadores españoles	183
2.3.3. De la superdotación al talento	189
2.3.3.1. El problema de la terminología	191
2.3.3.2. Talento: teoría de la superdotación y el talento de Gagné	195
 CAPÍTULO 3.- La Formación de los Profesores de alumnos con alta capacidad	 201
3.1. – El alumno superdotado y su educación	203
3.1.1. Concepto de superdotado	204
3.1.2. Estereotipos y mitos de los superdotados	206
3.1.3. Características: Aportaciones de diferentes autores	211
3.1.4. Disincronía: Desarrollo irregular	223

3.1.5. Evolución de la educación del superdotado desde una perspectiva histórica.	231
3.1.6. La Aceleración: definiciones y modalidades	235
3.1.7. El Enriquecimiento como intervención educativa para el superdotado	245
3.1.8. Modelo de Enriquecimiento de Renzulli	251
3.1.9. La educación del alumno superdotado en España	258
3.1.10. El sistema educativo español y los alumnos denominados superdotados intelectualmente	261
3.2. – La Formación de los Profesionales de la Educación	265
3.2.1. Formación del profesorado: principios y orientaciones	266
3.2.2. Aportaciones de la investigación sobre la Formación del Profesorado especializado en alumnos superdotados	272
3.2.3. Análisis de la normativa legal y de su aplicación: bases del cambio en la atención educativa de los alumnos con alta capacidad	276
3.2.4. Algunas aportaciones y propuestas para la mejora de la formación del profesorado acerca de los alumnos con alta capacidad.	291

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO DE CAMPO

CAPÍTULO 4.- Planteamiento del estudio de campo en esta Investigación	303
4.1. - Objetivos	306
4.2. - Hipótesis	307
CAPÍTULO 5.- Método	309
5.1. - Población	311
5.1.1. Descripción	311
5.1.2. Datos estadísticos	312
5.2. - Muestra	314
5.2.1. Tamaño	314
5.2.2. Selección	314
5.3. - Instrumentos de medida	317
5.3.1. Cuestionario: Elaboración y validación	317
5.3.2. Entrevista: Elaboración	321

5.4. - Procedimiento de recogida de datos	323
5.4.1. Cuestionario aplicado a Maestros	323
5.4.2. Entrevista realizada a Directores	331
5.5. - Diseño y tratamiento de datos	333
CAPÍTULO 6.- Análisis de los resultados	335
6.1. - Cuestionario dirigido a Maestros	337
6.1.1. Estadística descriptiva. Perfiles de la muestra	337
6.1.2. Relación bivariante entre variables continuas y tipo de muestra	349
6.1.3. Variables continuas: Diferencia de medias y su comparación	351
6.1.4. Formación del Profesorado: Estadística descriptiva y relación bivariante con las variables continuas	383
6.1.5. Correlación (χ^2) entre las variables continuas y el ítem abierto del instrumento	426
6.1.6. Análisis de varianza entre variables continuas y la variable categórica "Especialidad"	434
6.2. - Entrevista realizada a Directores	449
6.2.1. Estadística descriptiva	449
CAPÍTULO 7.- Conclusiones	463
7.1. - Primera conclusión: Conocimiento de los maestros acerca del alumno superdotado y de su educación	467
7.2. - Segunda conclusión: Formación del profesorado	471
7.3. - Tercera conclusión: Actitud hacia el trabajo con los alumnos con necesidades educativas especiales	479
7.4. - Cuarta conclusión: Influencia de la "Especialidad"	483
7.5. - Quinta conclusión: Aportaciones de los Directores	487
7.6. - Sexta conclusión: Prevalencia de la superdotación	489
ÍNDICES DE CUADROS / FIGURAS / GRÁFICOS / TABLAS	493
BIBLIOGRAFÍA	505
ANEXOS	531
Anexo I.- Recopilación de referencias legislativas sobre superdotación desde la Ley Moyano hasta el año 2005. Inclusión de los primeros textos legales referidos a estos alumnos.	535
Anexo II.- Estudio Piloto.	557

Anexo	III.-	Cuestionarios para maestros en activo y en formación.	575
Anexo	IV.-	Protocolo de entrevista a Directores.	585
Anexo	V.-	Carta del Director de Tesis a los Directores de colegios públicos y concertados.	589
Anexo	VI.-	Listado de colegios.	593
Anexo	VII.-	T de Student para los ítems de formación. Total de Cruces efectuados: Maestros de colegios públicos, concertados y en formación.	597
Anexo	VIII.-	Correlaciones – EEA8 (Item crítico de actitud). Total de cruces efectuados: Maestros de colegios públicos, concertados y en formación.	667
Anexo	IX.-	Total de respuestas recogidas de los maestros de colegios públicos, concertados y en formación a la pregunta abierta del Ítem EEA8.	679
Anexo	X.-	Total de cruces efectuados entre las variables continuas y la categórica “especialidad” (ANOVA de un factor): Maestros de colegios públicos, concertados y en formación.	699

INTRODUCCIÓN

1 – Justificación del problema

Iniciado el siglo XXI, la educación que reciben los alumnos denominados superdotados sigue sin ser satisfactoria en la mayoría de las escuelas de nuestro país, así como en las de otros muchos países del mundo.

La creencia generalizada de que estos alumnos son realmente aventajados y que los recursos de un país podrían estar mejor invertidos en aquellos otros que tienen dificultades de aprendizaje, déficits o discapacidad, han contribuido a que las actitudes entre los profesionales de la educación, políticos y sociedad en general hayan sido hostiles respecto a estos alumnos y a ofrecerles una educación diferenciada. Éstos, como todos los niños, tienen derecho a una educación que sea adecuada para ellos y los centros educativos deberían asegurar que todos los alumnos alcancen sus potenciales sin poner techo al desarrollo óptimo de sus capacidades.

Asimismo, pese a encontrarnos en el llamado milenio de las nuevas tecnologías de la información, en el que el conocimiento se ha modificado en la sociedad dado el avance de las comunicaciones, aún persisten en la sociedad en general los arraigados estereotipos acerca de la superdotación, que todavía están impidiendo que dichos alumnos reciban la educación que precisan para satisfacer sus necesidades escolares, sociales y familiares.

A pesar de que la existencia de legislación referida a la educación de estos alumnos y la implementación de políticas educativas es mayoritaria en casi todos los países (ejemplo de ello es el nuestro), lo que sigue reclamándose es la aplicación efectiva en la realidad de las aulas. Quizás se deba, entre otras razones, a la falta de formación de los profesores, a la insuficiencia de recursos y a la ausencia de oportunidades adicionales que, actuando como obstáculos, están impidiendo que el progreso educativo de estos alumnos les permita alejarse del aburrimiento y frustración que les ofrece un sistema educativo que no considera *importantes* sus necesidades.

La llamada escuela inclusiva, que tanto se propugna en estos momentos, y que enfatiza sus esfuerzos hacia la destrucción de barreras que impidan la inclusión de cualquier alumno, sin excluir a ninguno, debería también afanarse en impulsar la

construcción de puentes que permitan hacer llegar la mejor educación a todos los alumnos en beneficio mutuo, pues todos los alumnos deberían ser igual de importantes, todos tienen algo que aportar y todos merecen compartir el beneficio de una educación de calidad en una escuela para todos. De acuerdo con Stainback y Stainback (1999), la escuela inclusiva tiene como objetivo garantizar que todos los alumnos sean aceptados y reconocidos por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa. En consecuencia, la comunidad educativa, a través de sus maestros, debe ofrecerles las adaptaciones curriculares y las ayudas necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio.

Mientras estos propósitos sigan siendo sólo declaración de intenciones, los alumnos denominados superdotados continuarán siendo los alumnos desatendidos y, hasta a veces, los alumnos ignorados *en y de* nuestras aulas.

2 – Motivación personal

Mi interés y preocupación por los niños denominados superdotados comienza en la década de los setenta, tras comprobar personalmente, en aquel momento como Maestra de Enseñanza Primaria, que la capacitación del profesorado no era suficiente para atender las necesidades de estos escolares. Fue en estas fechas, en un pueblo de Toledo y prácticamente al empezar a ejercer como maestra de la entonces E.G.B., cuando me encontré con un alumno que acababa de perder a su hermano de forma dramática y a muy temprana edad. El problema surgió cuando el niño (de 1º curso) acudió a mí y me planteó preguntas impropias de su edad que llamaron poderosamente mi atención, y para las que no tenía respuestas. En este preciso momento me dí cuenta de que la formación que había recibido no me permitía cubrir las necesidades que pudieran surgir en el aula, y comenzó mi preocupación ante la posibilidad de que una situación así pudiera volver a repetirse, cuestionándome que los profesionales de la educación siguen encontrándose impotentes al no disponer de los recursos educativos necesarios para ayudar a cada uno de sus alumnos. Recuerdo que la única alternativa de la que dispuse en aquella época fue la de ofrecerme a su madre para ayudarlo después del colegio, dedicándole, en definitiva, más tiempo y sufriendo en silencio mi impotencia.

A partir de este suceso empezó mi reflexión sobre las carencias formativas de los maestros, especialmente cuando ni siquiera se sospechan los temas que algunos alumnos pueden llegar a plantear. Esta reflexión me llevó a desarrollar dos grandes preocupaciones que han discurrido de forma paralela. Por un lado, es

importante determinar cuáles son las lagunas formativas del maestro, lo que denominaría como las necesidades formativas del educador, y por otro la necesidad de empezar a reconocer a aquellos niños que –sin duda- tienen diferencias notables respecto al resto del grupo. Comenzó así todo un proceso de observación, una incesante búsqueda de información y conocimiento que permitiera reconocer, por sus singulares características, a estos alumnos y, especialmente, averiguar cómo poder ayudarles en el ámbito educativo.

Unos años más tarde, destinada en Madrid, encontré la oportunidad de ampliar mi formación cursando estudios de Pedagogía. Sólo mi interés y preocupación por este tema, entre otros, me empujaron a avanzar en la licenciatura hasta descubrir la existencia de una categoría que reconoce y engloba, en la Educación Especial, a los niños denominados superdotados. No obstante, tuve que esperar hasta el último curso para obtener la confirmación de este hallazgo, y dicho “reencuentro” con el asunto objeto de mi preocupación es lo que me hizo decidir, finalmente, prorrogar mis estudios de Doctorado, para culminar con la elaboración de éste trabajo de investigación.

La existencia de alumnos excepcionales en nuestras aulas es indiscutible hoy, máxime cuando cada día es mayor la heterogeneidad que presentan nuestros centros educativos, hecho que exige del profesorado mayor capacitación para su ejercicio profesional, que debe responder a la diversidad. Asimismo, en las relaciones maestro y alumno tienden a crearse vínculos muy fuertes de complicidad, que hacen aún más comprensible el esfuerzo y compromiso por parte del maestro, para poder estar a la altura de las demandas o dificultades de sus alumnos durante todo su proceso de desarrollo y aprendizaje.

A lo largo de mi experiencia, que ya supera los treinta años, he ido evidenciando que la educación de un niño recae, en gran medida, sobre el maestro. Con el paso del tiempo la huella de un buen maestro permanece en nuestras mentes, y los relatos de las experiencias vividas en los colegios, durante la escolarización, son vivencias que demuestran como éstas perduran en el recuerdo. Resulta profundamente doloroso escuchar a un niño describir situaciones vividas en su colegio como negativas, siendo éste el lugar donde debería haber vivido sus mejores años.

Por eso, el maestro debe contar con todas las ayudas y formación necesaria, que le permita ofrecer una educación integral de calidad, feliz e

inolvidable, que posibilite a cada alumno un armónico desarrollo. Aunque pueda ser verdad que muchos y sobresalientes maestros nacieron ya con las cualidades más apropiadas para la docencia, es absolutamente evidente y cada día más cierto que los buenos maestros pueden hacerse. El autodidactismo en la función educadora tiene cada vez menos justificación –si es que hubiera podido tenerla alguna vez-. La preparación de los maestros y el perfeccionamiento de los que ya lo son, es una necesidad indispensable y cada día más urgente y prioritaria en una sociedad tan vertiginosamente cambiante. En muchas ocasiones, son los propios padres de los alumnos quienes nos recuerdan que, en un acto de confianza, depositan en nosotros la educación de sus hijos. Desde este punto de vista, se puede entender perfectamente el grado de responsabilidad que está en manos del maestro y la importancia de que su formación sea la adecuada para atender las singularidades e interrogantes de todos y cada uno de sus alumnos.

Las razones hasta aquí expuestas conformarían la base de la motivación que ha impulsado la elaboración de este trabajo, que se ha sustentado en dos ámbitos complementarios en continua conexión. Por un lado, el ámbito teórico que permite indagar y profundizar en el conocimiento más actualizado, que culmina con la elaboración de esta tesis doctoral, y por otro el eminentemente práctico resultado de un compromiso con el movimiento asociativo de la superdotación, en el que he tenido la oportunidad de participar activamente desde sus comienzos en la década de los 90 en Madrid. La proximidad con estos niños y sus familias me ha proporcionado el conocimiento real de sus necesidades y demandas, tan importantes como valiosas para la reflexión y el análisis, lo que ha supuesto el estímulo fundamental en los momentos más arduos.

El paso previo a la hora de llevar a cabo el presente trabajo consiste en acotar qué aspectos de la superdotación constituyen, para mi interés, los puntos clave de la misma. He considerado fundamental entender que estos niños no sólo han de ser identificados, sino que además deben ser reconocidos. No se puede olvidar que durante muchos años se ha obviado su existencia en las aulas.

En este proceso de reconocimiento no puede faltar la información veraz y el conocimiento real de sus peculiaridades, sobre todo como *arma* para acabar de una vez con mitos o estereotipos, que han perjudicado durante años gravemente a estos alumnos. Si, durante tanto tiempo como se documenta en el marco teórico de esta tesis, se ha omitido la existencia de estos niños, con los años han dejado de ser *ignorados* para pasar a ser unos *incomprendidos*. Al conocerse tan poco, incluso

nada, acerca de sus cualidades y necesidades, se ha facilitado la multiplicación de prejuicios sobre ellos, hasta el punto de que, incluso por parte de sus maestros, son tildados como los *problemáticos de la clase*, los *listillos*, los *sabelotodo* o como aquellos alumnos que interrumpen el desarrollo normal de la clase por anticiparse en la respuesta o por querer profundizar mas en aquellos aspectos de su interés.

La consecuencia mas directa de este pensamiento es la creencia de que estos alumnos, de los que vulgarmente también se dice que "*van sobrados*", no necesitan ningún tipo de educación diferenciada o apoyo adicional. Por tanto, conviene que sean identificados para conocer sus capacidades y saber de su existencia en el aula, aunque su representación numérica sea baja, pero lo esencialmente importante o interesante es poder atender a sus necesidades específicas para poder ofrecerles la educación adecuada.

Son muchas las familias a las que he escuchado decir: "*A mi hijo le han identificado como alumno superdotado intelectualmente, pero... ¿y ahora qué?*". Lamentablemente, también a muchos profesionales de la educación, concretamente a los maestros, les he escuchado contestar exactamente lo mismo ante la misma afirmación. Esta situación podría explicar, en gran medida, la formación deficitaria del profesorado acerca de las necesidades de estos alumnos y la falta de provisiones o recursos educativos establecidos para ellos.

Desafortunadamente, todavía hoy a la mayoría de maestros, tanto en ejercicio como en formación, no se les habló ni se les habla de la existencia de estos alumnos, y mucho menos de la pertinente intervención educativa que merecen. Sin embargo, a lo largo de la historia más reciente es justo reconocer que si se ha hablado extensamente sobre los alumnos situados en el otro extremo de la curva estadística, impulsando, incluso, proyectos e iniciativas que, indirectamente, han perjudicado a los que, presuponiéndoles más *fuertes* o carentes de necesidad educativa alguna, no merecía la pena atender. Si esto fuera así, ninguno de los alumnos denominados superdotados obtendría rendimientos insatisfactorios, bajos rendimientos o, incluso, fracaso escolar.

Aunque actualmente la superdotación en general, y en particular los alumnos denominados superdotados parecen estar despertando un creciente interés, frente a décadas anteriores, todavía no disfrutan de la conciencia social ni de la atención educativa que merecen, precisando de impulso y esfuerzos, tanto reivindicativos como de investigación, que pongan de manifiesto estas necesidades

que, para este grupo, todavía no han sido satisfechas. Educadores y padres requieren de un conocimiento que haga más favorecedor el progreso educativo de estos alumnos que aún no se les ofrece, desde un sistema obligado a una educación de calidad para todos, en el que siguen sin resolverse las carencias formativas de quienes tienen las mejores claves para hacerlo efectivo: los maestros.

Las actitudes y formación de los maestros, tanto en formación como en activo, acerca de la educación de los alumnos denominados superdotados, constituyen el núcleo central de la presente tesis, siendo el objeto fundamental su análisis y reflexión para poder contribuir, en la medida de lo posible, al gran reto educativo que caracterizaría al siglo XXI: que la escuela responda en la práctica educativa a las necesidades reales de todos los alumnos que escolariza.

3 – Propósitos de la Investigación

Para ello, la presente Tesis se ha estructurado en dos partes, claramente diferenciadas. La primera, el marco teórico, constituye el núcleo o base de sustentación teórica del tema objeto de la investigación. La segunda, el estudio de campo o parte experimental, que desarrolla, a través de un diseño descriptivo y transversal, el análisis de actitudes y formación de los maestros de Educación Primaria -en ejercicio y en formación- y directores de centros educativos acerca de la educación de los alumnos, denominados en la normativa legal, superdotados intelectualmente.

La primera parte o marco teórico consta de tres amplios capítulos, de los cuales, los dos primeros siguen idéntica estructura y desarrollan el aspecto histórico, legislativo y conceptual de la Educación Especial y Superdotación, documentados a través de la literatura especializada y de la revisión legislativa a partir de la Ley de Moyano (1857). El tercero, estructurado en dos amplios apartados se centra, fundamentalmente, en la formación de los profesores acerca de la educación de estos niños, concretamente, considerados como alumnos de Educación Primaria dentro de la escuela ordinaria.

El capítulo 1 describe la evolución de la Educación Especial: Qué es, cuál ha sido su interpretación a lo largo de los años y qué actitudes se han manifestado hacia los alumnos a los que se dirige como disciplina. Los estudios que han

analizado las actitudes de maestros hacia los alumnos excepcionales y su educación son valiosas aportaciones de la investigación, que lo ilustran.

La razón que justifica el estudio de este capítulo en la presente Tesis se encuentra en que los alumnos superdotados, pese a estar ubicados tradicionalmente en ella, no fueron igualmente tratados que los alumnos discapacitados. Un recorrido histórico resulta imprescindible para poder concebir una idea global del tema que se trata y comprender mejor su situación actual. A lo largo de los años, el concepto de Educación Especial se ha visto sujeto a varios cambios. Las propuestas educativas que se han desarrollado en su nombre han adquirido diversas formas, así como las actitudes sociales hacia las personas que requerían dicha educación especial, pasando por períodos de rechazo y otros de cercanía, concienciación y solidaridad. En este primer apartado se transita por los tres momentos clave en este proceso de evolución de la Educación Especial: los antecedentes, su nacimiento a finales del s.XVIII y el momento actual, en el que se les reconoce como alumnos con necesidades educativas especiales (LOGSE, 1990) y con necesidades específicas (LOCE, 2002).

El segundo apartado se dedica al ámbito legislativo de la Educación Especial. La normativa legal permite ampliar el campo de visión sobre los beneficios y eficacia de las políticas educativas llevadas a cabo. En España, la Constitución (1978) es la norma sobre la que se articula todo el ordenamiento jurídico, por este motivo la Constitución española establece un antes y un después, tanto en la Educación General como en la Educación Especial de nuestro sistema educativo.

Por último, el marco conceptual que, partiendo de la terminología abarca hasta las perspectivas actuales (Escuela para todos). Durante demasiado tiempo, el término de Educación Especial ha tenido un carácter peyorativo, se ha tendido a relacionarlo con la necesidad de responder de forma “especial” a una serie de alumnos., que, a su vez, suponían una molestia, un estorbo. Hay que recordar que la Educación Especial, concebida como tal, ha pasado por varias épocas, y en algunas de ellas aún no se reconocía el derecho a la igualdad de oportunidades y el respeto a la diferencia, primando el interés por descubrir las causas de las limitaciones de los niños que padecían alguna discapacidad.

El proceso de Integración Educativa impulsado a partir de los ochenta, se debió fundamentalmente a la extensión de la sensibilidad social hacia los principios de equidad y defensa de los derechos humanos, de tal manera que las escuelas

ordinarias que adopten una orientación integradora representarán un medio eficaz para ir acabando con las anteriores actitudes discriminatorias hacia estos niños. El concepto de Integración Educativa, centrado en el alumno y orientado hacia su problema o necesidad, ha empezado a dar paso al nuevo concepto de escuela inclusiva, enfatizando en la escuela el dar la respuesta a “todos” los alumnos, sin exclusiones. No obstante, a lo largo de este capítulo se refleja cómo los superdotados, también llamados niños “excepcionales” por muchos autores, pese a ser considerados alumnos de Educación Especial y, consecuentemente, contemplados en ella, no han adquirido el interés o preocupación que se ha manifestado hacia el concepto de déficit. La Educación Especial se concibe, actualmente, desde una nueva perspectiva, pese a continuar como una disciplina en constante cambio, integrada en el sistema educativo ordinario y caminando hacia la potenciación de la calidad de la educación para todos los alumnos. El éxito deseado dependerá, en gran medida, de la evolución favorable de todas las partes implicadas en ello.

El capítulo 2 se centra en el tema de la “superdotación”. Su desarrollo histórico, legislativo y conceptual, como en el capítulo anterior, permite conocer mejor su evolución a lo largo de la historia y aproxima a su actual concepción. Los modelos y teorías, según sus diferentes autores, ponen de relieve las bases teóricas para el análisis de las distintas concepciones y perspectivas.

El desarrollo histórico de la superdotación viene a demostrar que paradójicamente, el interés social por la inteligencia y de las personas eminentes ha sido destacado desde la antigüedad. Varios investigadores han manifestado cómo ha evolucionado este concepto, pasando de ser asociado a estados de locura y neurosis a, incluso, ser relacionado con un don divino. La publicación de estudios serios y rigurosos, finalmente ha permitido cierta dismitificación y se ha empezado así, a llamar a las cosas por su nombre, huyendo de los tópicos, mitos y falsas creencias. Este recorrido a través de los años permitirá descifrar algunas claves de por qué la sociedad ha manifestado determinadas actitudes a la vez que ha afrontado dicha problemática de forma tan diversa y, en ocasiones, contradictoria. Los trabajos de Galton y Terman constituyen los inicios de una investigación que aún continúa aportando más luz a este constructo tan íntimamente relacionado con el de inteligencia.

El apartado segundo de este capítulo proporciona cierto grado de optimismo respecto a la evolución de los derechos de los alumnos denominados

superdotados intelectualmente. De hecho, los importantes cambios políticos, así como los esfuerzos sociales, han contribuido de manera notable a este desarrollo. Por otra parte, el cambio político que ha llevado, en nuestro país, a una progresiva descentralización y al llamado “estado de las Autonomías”, ha provocado el aumento de una legislación específica y favorecedora para estos alumnos. Un recorrido histórico resulta imprescindible para poder concebir una idea global del tema que se trata y comprender mejor su situación actual. Pese al periodo de reformas de estos últimos años, se perfila en nuestro país que dicha proliferación legislativa no disminuya.

En el último de los apartados se parte de la evolución del concepto de superdotación, asociado permanentemente al de inteligencia y de su posible medida. La investigación nos lleva hacia una concepción cada vez más compleja y amplia de lo que significa ser inteligente. Las primeras aportaciones que incluían su medida, han venido a demostrar a sus propios autores la parcialidad de la misma, especialmente a la hora de elaborar pronósticos sobre resultados de altos rendimientos. Además, una primera concepción de la inteligencia como un fenómeno unitario ha mutado hasta dar lugar a un concepto mucho más amplio donde tienen cabida varios fenómenos que interactúan entre sí y que podrían determinar la inteligencia. De manera general, se ha pasado de una idea de la superdotación como algo innato, simple e inmutable a concebirla como un concepto multidimensional adherido a desarrollo y cambio. En las perspectivas actuales se encuentra la contribución de los investigadores españoles, en la que se destaca la realizada por el profesor García Yagüe, que refuerzan en gran medida, las aportaciones e innovaciones de los investigadores de ámbito internacional de prestigioso reconocimiento en la literatura especializada, siendo las últimas de las tendencias el desarrollo del talento que destacan la importancia de su educación para el desarrollo del mismo.

La terminología en torno a este fenómeno constituye otro de los aspectos notables a la hora de hablar de superdotación. De hecho, el tan utilizado epígrafe “problema de la terminología” en la literatura especializada, en gran medida pone de relieve el grado de consideración que se mantiene de la misma. La implicación de los distintos términos utilizados como sinónimos ha podido llevar a confusiones y continuar atribuyendo falsas creencias, así como a no discriminar conceptos que gozan actualmente de importante diferenciación, repercutiendo desfavorablemente en la modificación de determinadas actitudes hostiles hacia estos niños.

El capítulo 3 se centra en la formación del profesorado acerca del niño con alta capacidad, a quien se le sigue identificando, generalmente, con el término superdotado. Cobra un relevante interés su educación diferenciada a través de las distintas opciones educativas recomendadas para ellos, así como la normativa legal de nuestro sistema educativo y de su aplicación a la hora de su atención educativa.

En un primer apartado se recoge lo relativo al concepto y características atribuidas a estos niños según distintos autores. Su propósito es el de aproximar a conocerles e identificarles de una manera más precisa. Pues de acuerdo con Wallace (1988) estos niños -a los que la autora denomina más capaces y representan el 5% del extremo superior de la escala de inteligencia- también tienen necesidades especiales derivadas de sus aptitudes específicas, no tenidas en cuenta, probablemente por la falta de comprensión de la naturaleza de estas aptitudes.

Durante algún tiempo, la poca -y única- información más generalizada acerca de estos niños provenía de la Prensa y Medios de Comunicación y, aunque gracias a ella, en cierta medida se les ha empezado a conocer en nuestra sociedad, también han contribuido a que se les reconozca a través de estereotipos y etiquetas que han hecho flaco favor a estos niños. Todo ello ha favorecido a que, en demasiadas ocasiones, las actitudes sociales hacia estos alumnos sean de rechazo y contrarias a aplicar las necesarias medidas educativas que pueden precisar. Los mitos y falsas creencias en torno a la superdotación han generado una imagen estereotipada de estos alumnos que la investigación ha puesto de manifiesto que no son reales (a pesar de la negativa imagen que de ellos se ha divulgado). La inclusión en este apartado de la *disincronía*, significativa aportación de Jean-Charles Terrassier, tiene la intención de completar las características más singulares que pueden aparecer en estos niños. Conocer las posibles consecuencias de un desarrollo irregular (disincronías) que con relativa frecuencia se manifiesta en ellos, puede explicar la importancia de la necesidad de atención (en lo personal, familiar y social) de estos alumnos que, en consecuencia, determina una respuesta adecuada, no sólo de la familia a través de sus padres, sino también de los centros educativos a través de sus maestros y profesores.

El tema de su educación conforma el segundo de los apartados. En primer lugar se ha recurrido a la perspectiva histórica con el fin de mantener un cierto paralelismo respecto a los capítulos anteriores. Desde dicha perspectiva se puede conocer y comprender mejor su evolución. En ella se pone de manifiesto cómo las

dos opciones educativas más representativas han sido, de un lado, la aceleración y, del otro, el enriquecimiento. Bajo estos dos conceptos se determinan y giran pluralidad de procedimientos, modalidades, tipos o enfoques, que en definitiva, vienen a ser, esencialmente, parte de cada una de ellas a la hora de su aplicación. La existencia de investigación sobre las distintas opciones educativas (aceleración, enriquecimiento del currículo, clases especiales o agrupamiento por capacidad) confirma el interés que ha suscitado comprobar cual de ellas es la mejor. A pesar de la abundante investigación, se sigue sin tener una respuesta. Pues de acuerdo con Maker (1989:141) *"la única conclusión que parece surgir con más claridad de la investigación es que lo que produce una diferencia no es el arreglo administrativo o el tipo de programa, sino el maestro, el currículo y los métodos de enseñanza aplicados"*. Quizás el planteamiento deba pasar por considerar que ambas actuaciones educativas, que según la literatura al respecto se mantienen en permanente confrontación, no tengan por qué ser necesariamente excluyentes, sino que pueden perfectamente complementarse a la hora de su aplicación.

En las nuevas tendencias se observa como, **la terminología actual enfatiza el uso con alta capacidad al referirse a estos niños, posicionamiento que merece su aprobación** por considerarse más apropiado, precisamente cuando se trata de niños cuya edad cronológica les obliga a estar escolarizados en las aulas ordinarias. Además, desde un punto de vista educativo, el propio concepto de capacidad entendida como *"cualidad que dispone alguien para el buen ejercicio de algo"* (Diccionario de la Lengua Española) podría también justificarlo. Asimismo, se insiste en la necesidad de relacionar siempre el concepto de superdotación que se adopte, con el de identificación e intervención educativa; y también sobre la desatención existente hacia los grupos más desfavorecidos como los procedentes de diferentes clases sociales, culturas, discapacitados o género, dónde todavía no se ha investigado lo suficiente. De ahí que, actualmente se proponga como perspectiva de futuro el trabajo de investigación acerca de la identificación e intervención educativa con dichos grupos de población, es decir, con aquellos que aún presentan alguna clase de desventaja o barrera que sortear antes de desarrollar su potencial.

La formación del profesorado constituye un elemento fundamental en la educación en general y cobra especial significado en los alumnos con alta capacidad. Sobre la formación de los profesores se trata en el último de los apartados de este capítulo, cuyo propósito es, fundamentalmente, contribuir a la mejora de la educación de estos niños.

Como aspecto relevante, la formación del profesorado es uno de los temas que preocupa especialmente a los responsables de la educación, en concreto, para la consecución de una mejor calidad educativa basada en la correcta preparación del docente. Las necesidades formativas de los profesores a la hora de atender a los alumnos con alta capacidad deberían ser subsanadas con la oferta de formación, tanto inicial como permanente, más pertinente y adecuada. Los principios que propone Marcelo (1994, 1995) a la hora de planificar la formación de los profesores puede ser una acertada referencia para el diseño y desarrollo de programas formativos dirigidos a maestros y profesores que necesiten mejorar su formación acerca de los niños denominados superdotados intelectualmente. La investigación ha demostrado como la formación del maestro acerca de los alumnos superdotados mejora su habilidad a la hora de identificarlos. Según Maker (1989), en el estudio al respecto de Gear (1975) se *"encontró que sólo con un corto periodo de entrenamiento y con el uso de una escala de rangos conductuales que listaba características específicas de los superdotados, los maestros mejoraron aproximadamente un 50% tanto en su efectividad como en su eficiencia"* (pg. 138) a la hora de identificar a estos alumnos. Asimismo, diferentes aportaciones de la investigación realizada (Gallagher, 1988) sobre la formación del profesorado especializado en alumnos superdotados confirma la escasa formación que acerca de estos niños reciben los profesores en ejercicio y los futuros maestros durante su proceso formativo.

La normativa legal del sistema educativo español referida a estos alumnos, así como la aplicación de la misma, conforma otro de los aspectos que recoge este capítulo. El análisis de lo establecido en el marco jurídico tiene como finalidad poner de relieve ciertas bases que puedan sustentar y propiciar la mejora educativa de estos niños. Alumnos más de la diversidad actual de las aulas que, dentro de la pretendida "atención a la diversidad" y determinada en nuestro sistema educativo, demanda un profesorado capacitado para responder eficazmente a las cambiantes necesidades y exigencias de la sociedad contemporánea. De acuerdo con González (1993) *"el profesor debe estar abierto al pasado, al futuro y a la vida, y con una gran curiosidad crítica permanentemente ejercida, lo que supone que nunca es suficiente ni está satisfecha plenamente"* (pg.78).

La segunda parte se dedica al estudio de campo o parte experimental. A lo largo de los capítulos 4, 5, 6 y 7 se refiere el trabajo de investigación objeto de la presente Tesis.

El **planteamiento de la investigación** queda recogido en el **capítulo 4**. En él se fijan los objetivos e hipótesis que vienen a determinar el propósito fundamental de la Tesis, que no es otro que el de profundizar en los aspectos relativos a la educación de una población concreta de niños, los denominados superdotados. No obstante, en el fondo se pretende ir un poco más allá. La razón se encuentra en considerar que dentro de las Ciencias de la Educación debería prevalecer la finalidad última de considerar al niño como un todo, es decir, exhalar las clasificaciones o categorías de tal manera que cualquier niño pueda desarrollar sus potenciales plena, armónica e integralmente. Lamentablemente, todavía se puede estar de acuerdo con la siguiente afirmación de Fox (1981, en Serrano 1992:15):

“Se puede imaginar un futuro en el que se desarrollen evaluaciones diagnósticas e instrucción prescriptiva para todos los niños de acuerdo con sus propios estilos de aprendizaje y necesidades didácticas. Entonces, no sería necesario intentar predecir si un niño es o no es académicamente superdotado, puesto que todos los niños serían orientados automáticamente hacia experiencias de aprendizaje más difíciles y estimulantes. Hasta entonces, tenemos que satisfacernos con lo que se puede hacer de una manera realista para identificar y estimular a los niños académicamente superdotados en las clases de hoy”.

En consecuencia, la finalidad práctica de la investigación es impulsar el interés por la superdotación en general y servir de ayuda a los profesores de niños superdotados para que puedan proporcionar la atención educativa más acertada a sus necesidades que, en demasiadas ocasiones, ni siquiera son percibidas ni, por tanto, atribuidas a muchos de estos alumnos, además de aportar la legislación relacionada con los alumnos superdotados, que se ha publicado en nuestro país revisada desde la Ley de Moyano hasta este momento (año 2005).

El **capítulo 5** se refiere al **método** seguido en la investigación. Una vez descrita la población de centros educativos (públicos y concertados) y de las Escuelas de Formación del Profesorado de las universidades públicas (Complutense y Autónoma) en Madrid capital, se determina la muestra detallando sus características, tamaño y proceso de selección. A continuación, se presentan los instrumentos utilizados, tanto en lo referido a su elaboración y validación como a su aplicación; continuando con el procedimiento de recogida de datos y el diseño y tratamiento de los mismos.

Seguidamente, en el **capítulo 6** se expone el análisis de los resultados y la discusión de los mismos, a lo largo de dos apartados: el primero se refiere a los cuestionarios aplicados a los maestros, en ejercicio y en formación, mientras que el segundo analiza las entrevistas mantenidas con los Directores de los centros educativos, incorporando en ambos las correspondientes tablas de datos que corroboran el grado de significación obtenido del cruce de variables correspondientes a los items formulados.

Las **conclusiones** obtenidas, en función del análisis de los resultados, se recogen en el **capítulo 7**. El objetivo es exponer las relaciones existentes entre las variables, categóricas y numéricas, de las opiniones expresadas por los encuestados, según el tratamiento estadístico de los datos obtenidos.

Los **anexos**, finalmente, recogen los documentos utilizados a lo largo de todo el estudio, además de las tablas de datos que completan el total tratamiento estadístico realizado.

Por simplicidad y claridad en la exposición se hace siempre referencia al género masculino, entendiendo que éste incluye tanto a mujeres como a hombres.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

"Urge, si queremos incorporarnos a la vanguardia del progreso, aprovechar la energía de nuestros ríos, que se pierde en el mar, y de nuestros talentos, que se pierden en la ignorancia"

Ramón y Cajal

Índice

CAPÍTULO 1.- Marco teórico de la Educación Especial: de la Educación Especial a la atención a la diversidad	31
1.1. – Aproximación histórica	33
1.1.1. Antecedentes	34
1.1.2. Nacimiento de la Educación Especial	35
1.1.3. Tendencias actuales	40
1.2. – Marco legislativo	43
1.2.1. Precedentes	44
1.2.1.1. El derecho a la Educación	44
1.2.1.2. Legislaciónreconstitucional	45
1.2.2. Ordenación de la Educación Especial	49
1.2.2.1. La norma fundamental	49
1.2.2.2. Desarrollo legislativo	50
1.3. – Marco conceptual	59
1.3.1. Consideraciones conceptuales y terminológicas	59
1.3.2. Aspectos fundamentales para el análisis de su evolución	66
1.3.2.1. Tendencias favorecedoras	66
1.3.2.2. Los alumnos a los que se dirige	70
1.3.2.3. Necesidades educativas especiales	81
1.3.2.4. La Integración Escolar	84
1.3.3. Perspectivas actuales: De la integración a la inclusividad.	89
1.3.3.1. Aportaciones de la investigación sobre las actitudes de los maestros ante los alumnos de necesidades educativas especiales.	93

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL: DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA ATENCION A LA DIVERSIDAD

1.1.- Aproximación histórica

La atención a las personas “diferentes” ha transcurrido, a lo largo de la historia, de muy diversas maneras, observándose, en función de cada época, determinadas actitudes sociales hacia ellas. El recorrido histórico por la Educación Especial puede facilitar, en cierta medida, una explicación general de por qué han estado arraigadas, durante tanto tiempo, actitudes de rechazo hacia esas personas. Como decía Aristóteles (S. IV a.C.), *comprende mejor las cosas quien las ha visto nacer desde el principio*.

La historia de la Educación Especial conviene plantearla, según la mayoría de los autores, clasificándola en tres momentos de relevante significación: los antecedentes o prehistoria de la Educación Especial, su nacimiento propiamente dicho a finales del siglo XVIII, también denominado como la era de las Instituciones, y una última, la actual, donde aparece para ellos un nuevo enfoque.

La bibliografía consultada sobre Educación Especial no incluye, en la perspectiva histórica, referencia alguna, o muy escasas, a los alumnos hasta ahora denominados superdotados. Consecuentemente, no existe constancia expresa de las actuaciones que dicha temática ha dirigido a estos alumnos, también “diferentes”, en cuanto reconocidos y contemplados en nuestro ordenamiento jurídico, anteriormente como alumnos con necesidades educativas especiales y, según la actual Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación de 23 de diciembre, (BOE de 24 de diciembre) como “alumnos superdotados intelectualmente”.

Entre todas las razones que justificarían el constatar todo aquello que, a través de la historia, sí se ha hecho en favor de los otros niños “diferentes”, se ha considerado la más pertinente, por su grado de sensibilización, la necesidad de poner de manifiesto la permanente ausencia de atención hacia los niños superdotados, en textos o reglamentaciones de tipo oficial.

1.1.1. - Antecedentes

Los antecedentes del nacimiento de la Educación Especial, o la larga prehistoria de la misma, según Sánchez Palomino (1999), tanto desde el punto de vista ético como desde la perspectiva de la eficacia, llegan hasta finales del siglo XVIII. Esta época, según Bautista Jiménez (1993), se caracteriza por la ignorancia y el rechazo hacia los sujetos "excepcionales". Asimismo, ésta fue una época, según Sánchez Palomino (1999), que estuvo dominada por el negativismo y el pesimismo.

Entre los argumentos que justificarían afirmaciones de este tipo, se encuentran las razones siguientes:

- ❖ Las sociedades antiguas practicaban el infanticidio cuando se observaban anomalías en los niños.
- ❖ Pese a que la iglesia en la edad media condenaba esta práctica, que se aceptaba como habitual, paradójicamente se seguía alentando la idea de atribuir a causas sobrenaturales las anormalidades que se manifestaban en las personas, considerándolas poseídas por el demonio u otros espíritus infernales, y sometiénolas a determinadas prácticas exorcistas que ponían de manifiesto el rechazo y la repulsión hacia estos sujetos.
- ❖ Además, a los deficientes mentales, durante los siglos XVII y XVIII, se les ingresaba en orfanatos, manicomios y otros tipos de instituciones de características semejantes, junto a los delincuentes, los pobres y los ancianos.

Sin embargo, también son conocidas de esta época experiencias positivas utilizadas para remediar determinadas situaciones problemáticas que padecían especialmente los sordomudos y los ciegos. Entre ellas, se encuentran:

- ❖ La experiencia de educación con doce niños sordomudos que llevó a cabo el fraile Pedro Ponce de León (1509-1584) en el Monasterio de Oña –Burgos- a mediados del siglo XVI. A Ponce, autor del libro "Doctrina para los mudos-sordos", actualmente desaparecido, se le reconoce hoy como el iniciador de la enseñanza de sordomudos y como el creador del método oral.
- ❖ La publicación del libro "Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos" en 1620 de Juan Pablo Bonet (1579 – 1633).

- ❖ La creación de la primera escuela pública para sordomudos en 1755, gracias al abad Charles Michel de L'Épée (1712 – 1789). Esta escuela, posteriormente, pasó a ser el Instituto Nacional de Sordomudos de Francia.
- ❖ La aparición de un Instituto para niños ciegos en París en 1784. Su creador, Valentín Haüy (1745 – 1822) es el iniciador de un método de aprendizaje para niños ciegos con los símbolos en relieve. Uno de los alumnos, Louis Braille (1806 – 1852), continuó y perfeccionó dicho método, y actualmente se le reconoce como el autor del famoso sistema de lectoescritura que lleva su nombre, gozando del merecido reconocimiento por la gran utilidad demostrada del mismo.

Aunque en la Edad Antigua y Media es difícil encontrar referencias acerca de este tema, Sánchez Palomino expone (1999: 23) que *la primera referencia expresa en Paracelso (1530), quien, al hablar de subnormales, hace alusión a su "inocencia"*.

1.1.2. - Nacimiento de la Educación Especial

Se considera que surge la Educación Especial cuando, a finales del siglo XVIII y primeros años del XIX, se inicia una época conocida como de las instituciones especializadas para las personas deficientes -era de las instituciones-. Es a partir de este momento cuando la sociedad comienza a tomar conciencia de la necesidad de atención que tienen estas personas, aunque todavía la necesidad de atenderlas es, en un principio, más de carácter asistencial que educativo. La filosofía que subyace en esta primera toma de conciencia era la de que había que proteger a la persona "normal" de la "no normal", por considerar que las "no normales" representaban un peligro para la sociedad. Paralelamente, también se mantenía la actitud inversa, justificando que era al minusválido o deficiente a quien había que proteger de la sociedad, ya que ésta les podía proporcionar daño o perjuicio. Ambas actitudes hacia estas personas conducían al mismo resultado, ya que, en definitiva, al deficiente se le segregaba, separaba o se le discriminaba.

Para que esta marginación fuera posible, se habilitaron las vacías leproserías y se constituyeron los primeros "centros especiales", siempre a las afueras de las poblaciones, bajo el argumento de que el campo proporcionaba una vida más alegre y saludable. Con esta gran fórmula se tranquilizaba la conciencia colectiva, ya que, de una parte, a estas personas se les cuidaba y atendía, a la vez

que se les protegía de los posibles daños de la sociedad, y de otra la sociedad no tenía ningún tipo de contacto con ellos. Esta situación se ha venido manteniendo hasta mediados del siglo XX. Entre las posibles razones existentes para que esto se haya producido así, se pueden citar según García, en Mayor (1988: 64-65), las siguientes:

- a) Las actitudes negativas hacia los deficientes estaban muy arraigadas.
- b) El uso y abuso de la psicometría desde comienzos del siglo XX.
- c) La alarma eugenésica. El deficiente es considerado un elemento perturbador y antisocial y, además, particularmente fecundo por su sexualidad incontrolada.
- d) Muchos profesionales relevantes que, en determinado momento, se habían comprometido con planteamientos renovadores, abandonaron el campo de la deficiencia.
- e) Las dos Guerras Mundiales y la Gran Depresión de los años 30 paralizaron el desarrollo de los servicios sociales al desviar recursos hacia otros servicios.

Se puede considerar, a pesar de ello, que ésta fue una época de progreso, ya que es aquí cuando se inicia la creación de escuelas especiales para ciegos y sordos, y el comienzo de la atención a la deficiencia mental en instituciones específicas. Conviene tener en cuenta que, durante este período, también surgieron planteamientos de capital importancia para el futuro, contando con figuras fundamentales para la Educación General, y muy particularmente para la Educación Especial, por sus valiosas aportaciones. Entre ellos, destacar:

1) La búsqueda de métodos de tratamiento, contribuyendo a ello:

- Philippe Pinel (1745 – 1826), que en 1789 intervino en el estudio de un caso clínico, “el salvaje de Aveyron”, de un probable débil mental, emprendiendo un nuevo método de tratamiento médico de los retrasados mentales. Además, escribió los primeros tratados acerca de dicha temática. También se le atribuye, gracias a sus informes, el intento de rehabilitación de subnormales del Instituto de Sordomudos de París; experiencias muy útiles para la elaboración de posteriores programas de educación especial.
- Esquirol (1722 – 1840). Psiquiatra francés que en 1818 propuso el término “idiota” para denominar a las personas con retraso mental, definiéndolos como seres que no han desarrollado sus facultades intelectuales, dejando claro que no se trata de enfermos, y que, por tanto, no pueden recuperarse. En el “Dictionnaire des sciences medicales” estableció la diferencia entre idiotez

y demencia. Además, en colaboración con el educador Seguí, formó el primer equipo médico pedagógico.

- Itard (1774 – 1836), que participó trabajando durante seis años en el conocido caso del niño salvaje de Aveyron, a través de un método empirista.
- Voisin, que en 1830 publica “Application de la physiologie du cerveau a l’étude des enfants qui nécessitent une éducation spéciale”, donde se plantea el tipo de educación que necesitan los niños con retraso mental.
- Seguí (1812 – 1880), pedagogo que se dedicó a elaborar un método educativo: “método fisiológico” para “niños idiotas”. Es el primer autor de Educación Especial que estableció la posibilidad de aplicación de sus trabajos a la enseñanza general.

En 1837 funda la primera escuela para la educación de los débiles mentales que, haciendo uso de metodologías específicas, intentará desarrollar en los niños las funciones mentales. Su obra, “Traitement moral, hygiène et education des idiots” fue publicada en 1836, situándole en uno de los lugares preferentes de la Educación Especial, por haber sobrepasado el terreno puramente médico y asistencial que imperaba en ese período.

- William Little, cirujano inglés, que en 1853 elaboró un documento donde describía lo que actualmente conocemos como parálisis cerebral.
- Langdon Down, médico inglés. En 1866 se puso su nombre a un síndrome, proponiendo él a la vez el término “mongolismo” para quienes suponía pacientes afectados de degeneración racial.
- Claparède, que en Ginebra, 1898, comienza sus trabajos con niños retrasados, y junto al neurólogo Françoise Neville, crean la primera consulta médica y pedagógica donde, a través del diagnóstico, establecen criterios para clasificar y seleccionar alumnos orientados hacia las clases especiales.

2) **El avance en métodos fiables de diagnóstico y tratamiento.** Debido al desarrollo científico y técnico, surgen aportaciones de suma importancia, no sólo por su contribución en ese período, sino por su posterior repercusión. Entre estas aportaciones, destacan por su relevancia:

- Alfred Binet y Theodore Simon, por la publicación en 1905 de la primera escala de inteligencia, instrumento de medición pionero que ha dado origen a la actual psicometría.
- María Montessori (1870 – 1952) seguidora de Seguí que, como médico asistente en una clínica de psiquiatría, interesándose por los niños anormales inicia sus trabajos en educación especial desde la perspectiva de una nueva pedagogía, la terapéutica. Por la aportación de su método, el

impulso a la enseñanza preescolar con su “casa dei Bambini” y sus publicaciones, cuenta actualmente con el reconocimiento que merece una de las mujeres más relevantes dentro del campo de la Pedagogía.

- Ovidio Decroly (1871 – 1932) contribuyó con una clasificación de la deficiencia, producto de su interés por los niños retrasados, y elaboró métodos globales ideográficos para la enseñanza de la lectoescritura. Fue, junto a Montessori, quienes comenzaron no sólo a elaborar, sino también a aplicar, de forma sistemática, programas para la educación de deficientes mentales. Posteriormente se ha comprobado la eficacia de los mismos, a través de su uso dentro de la educación general.

3) **Repercusión Institucional en España.** Este período se prolonga en nuestro país hasta 1970, con la promulgación de la Ley General de Educación. En él se encuentran los precedentes fundamentales de la actual Educación Especial. Las razones se deben, entre otras, a que en la sociedad empieza a formarse una opinión pública favorable hacia los derechos y posibilidades de educación de las personas con minusvalía. Seguidamente, esta opinión se iría ampliando también hacia los retrasados o deficientes, fortaleciendo la idea de la necesidad de Centros para la atención diferenciada que demandaban estas personas.

El primer dato acerca del auge de las instituciones o centros para los minusválidos en nuestro país se recoge en la Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida como la Ley Moyano, dónde, en la Sección Segunda de su Título Primero del Capítulo primero, Artículo 108, se dice:

“Promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordomudos y ciegos, procurando que haya, por lo menos, una Escuela de esta clase en cada Distrito Universitario, y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados”.

Además de lo establecido en esta ley, y de la tradición que España tenía desde 1755 en la atención a sordomudos, gracias a las aportaciones e iniciativas citadas de Pedro Ponce de León, se tuvo que esperar medio siglo más para que lo dispuesto en la ley se concretara en hechos reales.

Según “Documentos” de Renovación Pedagógica (M.E.C., 1992), el primero de estos centros de ámbito territorial estatal fue, en 1910, cuando el Estado crea el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales, cuyos fines fundacionales abarcaban tareas de índole diversa: *elaboración de estadísticas de población afectada, profilaxis e higiene de las deficiencias, organización y*

régimen de las enseñanzas, tutela social y previsión, difusión e información a la sociedad (M.E.C., 1992).

Por iniciativa de este Patronato, surgieron los Institutos de Ciegos, Sordomudos y Anormales, cuya finalidad era atender a la educación de únicamente aquellas personas que presentaban estas minusvalías. Posteriormente, en 1933, se añade la creación del Instituto Nacional de Reeducción de Inválidos del trabajo, como centro educativo que contaba con medio siglo de existencia como Asilo de Inválidos del Trabajo. Asimismo, el Instituto Nacional de Ciegos, que desde 1941 fue transferido a la Organización Nacional de Ciegos Españoles (O.N.C.E.) formalmente, funcionaba como tal desde 1928.

Las características que singularizaban a estos Centros, esencialmente, fueron las siguientes:

- Su concepción de ámbito territorial estatal.
- La especialización en la atención de alumnos con un determinado tipo de deficiencia.
- La concentración de servicios, tanto sanitarios como pedagógicos y sociales.
- La de incluir entre sus objetivos, en la medida de lo posible, la preparación laboral.

Estos rasgos determinan una tipología de Centros enmarcados coherentemente dentro de la línea de actuación de la entonces emergente Educación Especial. Lamentablemente, muchas de aquellas instituciones han prolongado su existencia durante muchísimos años, aunque es de justicia reconocer que han ido modificando sus planteamientos iniciales hacia actuaciones más orientadas a satisfacer las necesidades educativas de estos alumnos en paralelo a las nuevas tendencias y ajustes que se iban planteando en la Educación Especial.

Cuando verdaderamente se produce el incremento en la creación de Centros de Educación Especial en España fue durante los años 60, debiéndose, fundamentalmente, no sólo a la iniciativa pública, sino también a la privada. Ésta, más numerosa y vinculada a las Asociaciones de Padres, ofrecía, además de un mayor número de centros, mucha más variedad en los mismos, estando su creación, lógicamente, en función de las necesidades dominantes de sus hijos. Esta fue la razón principal que impulsó la creación de los centros para los niños con parálisis cerebral, autismo y síndrome de Down.

Iniciativas de este tipo conllevan la creación de una red de distribución de centros irregular, ya que, al no ser necesaria la intervención de la

Administración Educativa, no se ejecuta como una planificación rigurosa, y el resultado es la desigualdad en la distribución de los recursos, de tal manera que, mientras que en unos quedaban lagunas, en otros fueron sobreabundantes. Asimismo, la insuficiente normativa acerca de las condiciones y funcionamiento de los Centros de Educación Especial que había en esta época, tuvieron como consecuencia que, en muchos de los Centros, se propiciara más el carácter asistencial que el educativo.

La necesidad de directrices para el buen funcionamiento de los Centros de Educación Especial en esos momentos, condujo a la exigencia ineludible de que se contemplaran en la Ley General de Educación de 1970.

1.1.3. - Tendencias actuales

La sucesión de acontecimientos en el desarrollo histórico ha supuesto una serie de transformaciones que han hecho necesario que la Educación Especial adopte nuevos planteamientos y oriente su campo de actuación hacia concepciones más abiertas e integradoras. La obligatoriedad y expansión de la escolarización permitió que se detectara la existencia de un gran número de alumnos que presentaban dificultades a la hora de seguir el ritmo establecido en las aulas, o que no lograban los rendimientos esperados. Es aquí, precisamente, cuando surge la necesidad de una pedagogía diferencial, basada en los niveles de capacidad intelectual y diagnosticada en términos de cociente intelectual (conviene recordar que Binet, con la aportación de un instrumento de medición de la inteligencia, ofrecía la posibilidad de poder excluir de la enseñanza ordinaria a los que más bajo puntuaban en la misma), aportación que no tuvo la misma repercusión para los alumnos que puntuaban más alto.

Como consecuencia de ello, se incrementa el número de alumnos etiquetados de retrasados o torpes, proliferando las clases o aulas especiales. Asimismo, el número de centros aumenta, y se ve la necesidad de clasificarlos según las distintas etiologías: sordos, ciegos, deficientes mentales, espina bífida, parálisis cerebral, caracteriales y dificultades de aprendizaje.

El conjunto de Centros Especiales, especializados en función de los alumnos que recibían, estaban segregados de los ordinarios y contaban con programas propios y especialistas, constituyendo un subsistema diferenciado del sistema educativo general.

Es a partir de los años 60 cuando se inicia un rechazo a este tipo de escuelas, fundamentalmente por parte de las Asociaciones de Padres, que no estaban de acuerdo ni con la segregación social de sus hijos, ni con el tratamiento únicamente asistencial que recibían éstos.

La iniciativa de rechazo a las escuelas segregadas recibe el primer apoyo administrativo en Dinamarca, al incorporar en su legislación el concepto de "normalización", entendido, como dice Bank-Mikkelsen, como *"la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible"* (Bautista, 1993:26, Fernández González, 1993:89).

Seguidamente, el concepto de normalización, extendido por toda Europa y América del Norte, produjo como consecuencia el cambio de prácticas segregadoras en el campo educativo por prácticas y experiencias integradoras, deteniendo la masiva creación de Centros de Educación Especial para incluir a los alumnos en los mismos ambientes escolares que los alumnos considerados normales, argumentando, en los últimos años, que los Centros Especiales ofrecen ambientes restringidos, empobrecedores, costosos e inadecuados ideológicamente, al favorecer la segregación y discriminación.

Mayor (1989) sostiene que, a pesar de ello, la necesidad de una cierta institucionalización se mantiene:

- 1) Para niños con severas o complejas discapacidades que requieran a la vez tratamiento médico, terapia, educación y cuidado.
- 2) Para niños con graves dificultades de aprendizaje por déficits sensoriales, lesiones cerebrales masivas o severos trastornos emocionales y comportamentales, que exigen una atención educativa continua y especializada.
- 3) Para niños con severas discapacidades o desajustes, cuyos padres no pueden prestarle la atención debida.

La existencia de acuerdo entre la mayoría de los expertos, acerca de que las Escuelas Especiales conllevan más aspectos negativos que positivos para los alumnos, ha hecho que, actualmente, se tienda a que la enseñanza de estos alumnos se integre en las aulas ordinarias.

Estas tendencias actuales van más allá de lo puramente educativo, puesto que su gran aportación reside, no sólo en las personas que son “diferentes”, sino en el inicio de una mejor relación de las demás personas con ellos, que exige ineludiblemente un significativo cambio de actitud; es decir, una forma distinta de pensar, sentir y comportarse hacia las personas distintas, diferentes, especiales.

En definitiva, las nuevas tendencias se dirigen, a partir de la aceptación social de aquellas personas a las que se había venido rechazando y discriminando, a integrarlas, acogiéndolas en ambientes educativos lo menos restrictivos posibles, donde la escuela ordinaria sea para todos y cada uno de los alumnos, adecuando la organización y recursos necesarios, y donde ya no importe tanto el grado de afectación que padecen, sino la valoración de lo que estas personas pueden hacer, propiciando valores de respeto, tolerancia y solidaridad.

1.2.- Marco legislativo

La legislación sobre Educación Especial es otro de los elementos que, además de contribuir al análisis de los cambios en la forma de entenderla y ordenarla, permite valorar el sentido de las transformaciones que se han venido sucediendo.

Los cambios sociales, las investigaciones y las demandas de Asociaciones de Padres y otros movimientos, fueron provocando la presencia de leyes que, a su vez, fortalecieron una progresiva modificación en la atención a los alumnos con déficits, responsabilizando a la sociedad y, concretamente, a los sistemas educativos, por haber mantenido una posición abstencionista, para que promovieran actuaciones positivas y, así, liberar la creencia de que las razones de sus limitaciones no se encontraban únicamente en dichos alumnos.

Sin embargo, tanto la legislación sobre Educación Especial, como la ordenación general del sistema educativo, y sus respectivas normativas reguladoras, fruto de muy reciente desarrollo, encuentran el pilar de su sustentación en un contexto jurídico más amplio, en el que aquellas regulaciones aparecen subsumidas como consecuencia de la evolución en las distintas concepciones.

Por ello, a efectos de un mejor entendimiento, se desglosa este epígrafe en los dos bloques que la historia actual de la legislación española diferencia, sin olvidar que no son independientes, sino determinantes de un mismo proceso.

Así, el punto de inflexión lo marca el nacimiento de la Constitución Española, que definirá el antes y el después del marco legal sobre el que se permitirá a los poderes públicos regular y actuar.

Se comienza por la legislación preconstitucional sobre Educación Especial, que sólo puede ser estudiada atendiendo a su vinculación con el propio derecho en el que se fundamenta, un joven derecho concebido en el siglo XIX, en torno al cual girará su articulación y del que dependerá su efectiva consideración como garantía institucional: el derecho a la educación.

Posteriormente se analizará la ordenación actual de la Educación Especial,, para lo cual es preciso recalcar que es la Constitución Española de 1978 la que define los límites sobre los que se articulará el desarrollo legislativo que ha tenido lugar.

1.2.1 - Precedentes

1.2.1.1. - El derecho a la Educación

La esfera de los derechos y libertades educativos aparece en el constitucionalismo moderno muy tardíamente respecto a otros derechos, debiéndose, en gran medida, a la pugna existente entre la Iglesia y el Estado. De un lado, los poderes estatales y los derechos de los ciudadanos y, de otro, las prerrogativas eclesiásticas, originaron dicha controversia con el propósito de transformar el estatuto de la enseñanza trasladando la responsabilidad de la Iglesia, hasta entonces casi exclusiva, a la legislación y a la acción administrativa, en la línea centralizadora del modelo napoleónico.

En este sentido, el primer precedente en España se sitúa en el art. 366 de la Constitución de Cádiz de 1812: *"En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar y el Catecismo de la Religión Católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles"*.

Lamentablemente, en la redacción de las posteriores constituciones -de 1837 y de 1845- se omitió todo tipo de referencia al respecto, hasta que en 1857 la conocida Ley Moyano "Ley de Instrucción Pública" de 9 de septiembre recogiera por vez primera la regulación relativa a la Enseñanza Pública. Los derechos y libertades educativos vuelven a ser objeto de inclusión constitucional, concretamente en su vertiente institucional, en la Constitución de 1869 (art. 24) y en la de 1876 (art. 12).

Sin embargo, el perfil ideológico que venían presentando las Cartas de Derechos -liberalismo versus conservadurismo- encuentra su máximo exponente en los arts. 48 y 49 de la Constitución de 1931, donde se refleja un giro copernicano en la concepción del derecho a la educación, concibiéndose la escuela como "única" y la enseñanza como "laica", imponiéndose el carácter obligatorio y gratuito de la

enseñanza primaria, y reconociendo la libertad de cátedra. Con todo ello quedó quebrado el modelo educativo anterior, diseñado sobre el liberalismo moderado de la Ley Moyano.

El posterior establecimiento del régimen franquista provocó un retroceso en los avances republicanos, convirtiendo el derecho a la educación en un derecho de carácter residual, y limitando, tanto el principio de igualdad de oportunidades, como la libertad de enseñanza. Se tuvo que esperar a la promulgación de la Constitución de 1978, el 27 de diciembre, para que quedara expreso inequívocamente el derecho a la educación para todos los ciudadanos.

Internacionalmente, el derecho a la enseñanza se encuentra ampliamente reconocido. Cabe destacar el art. 17 de la Constitución belga, arts. 33 y 34 de la Constitución italiana de 1947, arts. 5, 6, y 7 de la Ley Fundamental de Bonn de 1949 (Alemania), arts. 41, 73, 74 y 75 de la Constitución portuguesa de 1976 y los Principios 8 y 11 del Preámbulo de la Constitución francesa de 1946 (declarado vigente por la Constitución de 1958), así como diversas Declaraciones internacionales de Derechos: Declaración Universal de Derechos de 1948, Convenio de la UNESCO contra las Discriminaciones en materia de enseñanza de 1960. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, Protocolo Adicional 1º. Del Convenio de Roma de 1950, Declaración de los Derechos del Niño de 1959...

1.2.1.2. - Legislación preconstitucional

El tratamiento legislativo de la Educación General y en concreto el de la Educación Especial, ha sido objeto de un cambio conceptual enmarcado en planteamientos pedagógicos, didácticos y organizativos en función de las necesidades de los alumnos y de las exigencias sociales que ha supuesto un lento y complejo proceso de ordenación e instrucción ajustado a las realidades sociales y culturales, dando lugar a transformaciones cada vez más progresistas e integradoras.

La primera referencia legislativa en nuestro país se recoge en la Ley de Instrucción Pública de 1857, de 9 de septiembre, que declara la educación obligatoria y gratuita para todos los españoles. En dicha ley se dedica:

- El art. 108 a la atención de los sordomudos y ciegos: *"Promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordomudos y ciegos, procurando que haya, por lo menos, una Escuela de esta clase en cada Distrito Universitario, y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados"*
- El art. 70 a la formación necesaria para ser profesor de Escuela Normal, que deberá incluir *"un curso completo de Pedagogía, en lo relativo a la primera enseñanza con aplicación también a la de sordomudos y ciegos"*

Lo establecido en el art. 108 -escuela por distrito universitario para la educación de niños ciegos y sordomudos- no fue un hecho concreto hasta 1910, con la creación del Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales.

Posteriormente, tras dispersas iniciativas, en 1953 el Decreto de 6 de marzo (BOE de 21 de marzo) RCL 1953/357 crea el Patronato Nacional de Educación de la Infancia Anormal. Este decreto quedó derogado al promulgarse el Decreto de 9 de diciembre de 1955 (BOE de 2 de enero de 1956), con el que se reorganiza la Institución, que pasa a denominarse Patronato Nacional de Educación Especial. Años después, y con la misma concepción, el Decreto de 23 de septiembre de 1965 nº 2925/1965 (BOE de 16 de octubre), RCL 1965/1799 emitido por el Ministerio de Educación Nacional, se dedica a la Educación Especial de Niños y Jóvenes Subnormales. Pero el hito fundamental se produce con la entrada en vigor de la Ley General de Educación.

Ley General de Educación y Financiación Educativa 14/1970 (L.G.E.) de 4 de agosto (B.O.E., 6 de agosto)

Surge ante el deseo de democratizar la enseñanza en nuestro país, debido a las demandas sociales de ese momento. El marco legal del sistema educativo, hasta entonces, respondía al diseño centenario de la Ley Moyano (1857), en la que los fines educativos eran concebidos bajo una óptica distinta, que reflejaba un estilo clasista e intentaba cubrir unas necesidades sociales diferentes. Sin embargo, la promulgación de esta ley deroga tácitamente la anterior Ley Moyano, potenciando así el revolucionario cambio legislativo.

Entre los objetivos de la Ley General de Educación conviene destacar la oferta para todos de la "igualdad de oportunidades educativas", sin más limitación

que su propia “capacidad para el estudio”, y la constitución de un sistema educativo permanente, concebido para “desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles”, aspectos que, tenidos en cuenta, favorecerían en la mejora de la Educación. Es en esta ley donde por vez primera se prevén dos aspectos relativos a la Educación Especial de gran importancia. De una parte, se contempla la Educación Especial, aunque como un sistema paralelo al ordinario, que respondería a un modelo de Educación Especial segregadora, definida en función de los alumnos “deficientes” e “inadaptados”, que se escolarizarían en los Centros de Educación Especial. Novedad interesantísima si se compara con el hecho de que todavía en varios países la educación de estos alumnos se contemplaba al margen de la legislación general y se organizaba, en ocasiones, a través de los Departamentos de Bienestar Social o de la Salud. De otra parte, la inclusión (Capítulo VII, Educación Especial) de la atención educativa especial a los alumnos superdotados en centros de régimen ordinario. Esta previsión se recoge en los siguientes arts.:

“49.2.- Se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos”.

“53.- La educación de los alumnos superdotados se desarrollará en los centros docentes de régimen ordinario, pero se procurará que su programa de trabajo, utilizando métodos de enseñanza individualizada, les facilite, una vez alcanzados los niveles comunes, obtener el provecho que les permitan sus mayores posibilidades intelectuales”.

La tradición en España de atender a los más deficientes y el grado de sensibilidad social que hacia ellos se había venido manifestando serían las razones que vencieran, probablemente, y forzarán el vacío legal en torno a la articulación normativa de previsiones más específicas acerca de los alumnos superdotados y de que, por tanto, no fuera desarrollado ninguno de los artículos en los que se les hacía referencia.

Consecuentemente, a estos alumnos no les llegaría la atención especial educativa formulada en la ley, y seguirían siendo los “alumnos ignorados” del sistema educativo, donde difícilmente podrían obtener el provecho que les permite alcanzar sus altas capacidades intelectuales.

En el caso de los “deficientes” e “inadaptados”, el desarrollo de la ley supuso todo lo contrario. En este sentido, inmediatamente después de la promulgación, comenzaron a aparecer referencias legislativas en favor de lo establecido.

En el art. 49.1. del Decreto de la Presidencia 1653/1974 de 14 de junio (BOE nº 158 de 3 de julio) se regula el subsidio de educación especial previsto en la Ley y Reglamento de Familias Numerosas; la Orden de 11 de julio de 1973 (BOE nº 174 de 21 de julio), completa la Resolución de 4 de diciembre de 1973 y regula la adaptación de las enseñanzas que se imparten en los centros de Educación Especial y a los de Formación Profesional de primer grado; y en la Orden de 17 de junio de 1974 (BOE nº 167 de 13 de julio), se estructura el sistema de enseñanza de Formación Profesional en centros de Educación Especial. En el art. 50 de la Orden de 30 de agosto de 1971 (BOE nº 217 de 13 de septiembre) se autoriza y se dan normas para la realización del censo de alumnos deficientes o inadaptados necesitados de educación especial. En el art. 51 de la Orden de 16 de junio de 1972 (BOE nº 166 de 12 de julio), se autoriza a los maestros nacionales y de Enseñanza Primaria que estén en posesión del título de licenciado en Filosofía y Letras (Sección de Pedagogía, especialidad en Educación Especial), a regentar unidades escolares de Educación Especial. En el art. 52 del Decreto 2.459/1970 de 22 de agosto (BOE nº 213 de 5 de septiembre), sobre calendario para aplicación de la reforma educativa, se dispone que *“por lo que respecta a la Educación Especial, se irán incorporando las modalidades que la misma aconseje en armonía con las directrices del sistema de manera gradual, a lo largo de los cursos sucesivos que se corresponden con el período legal de implantación plena de la reforma educativa”*.

Esta ley, en general, supuso un importante avance en la educación, constituyendo un pilar sobre el que se ordenaría un sólido sistema, y, muy especialmente, para la Educación Especial representó una iniciativa relevante. No obstante, en la práctica, las Administraciones se caracterizaron por la falta de planificación de los servicios necesarios, por obviar la aplicación de las investigaciones y por la deficiente formación de los profesores. Debido a estas carencias, en 1975, el Ministerio de Educación y Ciencia crea el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE), Organismo Autónomo con intención de:

- a) Poner orden en la complejidad administrativa y técnica que los centros, cada vez más numerosos, planteaban en el normal desempeño de sus tareas.*

- b) Asegurar la gratuidad para los Centros privados por medio de las subvenciones previstas legalmente, ante la presión social que ejercían las Asociaciones de Padres.*
- c) Tomar la iniciativa en la ordenación y el futuro desarrollo de este sector.*

Entre las actuaciones de este Organismo destaca la elaboración del Plan Nacional para la Educación Especial en el año 1978, con el que se establecieron los criterios y los principios que sirvieron de base a su ordenación.

Los principios de normalización de los servicios, integración escolar, sectorización de la respuesta educativa e individualización de la enseñanza formulados en el Plan Nacional, aunque utópicos en los momentos de la elaboración, alcanzaron el rango de norma con la promulgación de la Ley de Integración Social de los Minusválidos, actualmente vigente.

1.2.2. - Ordenación de la Educación Especial

1.2.2.1. - La norma fundamental

La norma fundamental sobre la que se integra el ordenamiento jurídico es la Constitución Española de 1978, que, en su articulado, sienta los principios inspiradores sobre los que se construirá nuestro sistema legislativo. Precisamente por su consideración de norma fundamental, se ubica en el vértice superior de la pirámide jerárquica normativa, consolidando su posición de norma normarum: la norma de las normas. El germen histórico del constitucionalismo español se plasma, bajo nuevos planteamientos e inéditas acotaciones, en la Constitución de 1978, otorgando un amplio y complejo marco, que podemos acuñar con la expresión "derechos educativos", tras la cual se incluirán un elenco de derechos de diverso significado y contenido. Pese al reconocimiento internacional del derecho a la enseñanza, los trabajos de la Ponencia constitucional sufrieron graves tensiones, convertida la materia educativa en un ámbito de atención prioritaria de partidos y fuerzas sociales, viéndose amenazada la imposibilidad del consenso, posiblemente por la dicotomía existente en su concepción: ¿derecho a la educación como garantía institucional o libertad de enseñanza?.

Definitivamente se acordó, como respuesta conciliadora, en la redacción del art. 27 un precepto amplio para lograr el equilibrio político. En efecto, contiene

diez apartados que implican principios y derechos que se delimitan entre sí, como la libertad de enseñanza y el derecho a la educación, recogidos por vez primera simultáneamente como derechos públicos subjetivos.

La significatividad de este artículo radica en que su abierto planteamiento dificulta un sistema educativo concreto, dejando la potestad en las manos del legislador. Además, su inclusión en la Sección primera del Capítulo II (y no entre los derechos sociales del Capítulo III) hace que el constituyente lo elevara a derecho fundamental, gozando por ello del máximo de garantías normativas y jurisdiccionales. Asimismo, dentro del Capítulo III del Título I, entre normas de carácter especializado que protegen a determinados sectores específicos de la población, el art. 49 se ocupa de garantizar la previsión, tratamiento y rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, cuyo ámbito de aplicación abarca únicamente a éstos, y no a personas objeto de cualquier otro tipo de marginación o segregación. Este precepto recuerda lo que establecen el art. 38 de la Constitución italiana o el 71 de la Constitución portuguesa. En esta línea cabe reseñar la Declaración de Derechos del Deficiente Mental, aprobada el 20 de diciembre de 1971 por las Naciones Unidas y la Declaración de Derechos del Minusválido, aprobada el 9 de diciembre de 1975 por la Resolución 3477. Bajo esta perspectiva, y porque no puede cerrarse este apartado sin haber hecho referencia, el pórtico del Capítulo II del Título I de la Constitución lo constituye la cláusula general de igualdad, que pone de manifiesto análogo tratamiento para todos ante la ley y la prohibición de cualquier discriminación por razones o condiciones personales o sociales, cuya amplia proyección jurídica abarca las diferentes acepciones que puedan extraerse, bajo las líneas constitucionales, de la expresión "igualdad", y que, ante todo, inspira tanto el conjunto de derechos como el propio ordenamiento jurídico que patentiza nuestro texto fundamental.

1.2.2.2. - Desarrollo legislativo

Las divergencias que amenazaron el consenso en la Ponencia constitucional respecto al art. 27, se han sucedido durante su posterior desarrollo legislativo, siendo ciertas leyes objeto de ruptura e incluso de diversos recursos, provocando un importante enfrentamiento político que, sin embargo, ha dado lugar a una cardinal jurisprudencia del Tribunal Constitucional en orden a la precisión e interpretación del art. 27. Así sucedió con la Ley Orgánica de 19 de junio de 1980, reguladora del Estatuto de Centros Escolares (LOECE), derogada y sustituida por la

ley orgánica 8/1985, de 3 de julio del derecho a la educación (LODE), vestigio clave del modelo educativo vigente, completado posteriormente con la ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (LOGSE).

Sobre estas bases la Educación Especial también experimentó un importante desarrollo legislativo, que comienza con la Ley 13/1982, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) de 7 de abril de 1982 (BOE de 30 de abril).

La Ley de Integración Social de los Minusválidos (L.I.S.M.I.)

13/1982 de 7 de abril (B.O.E., 30 de abril) se fundamenta en los derechos que se reconocen a los minusválidos en el art. 49 de la Constitución de 1978, y constituye una ley marco, lo cual implica que con ella se atribuye a todas o alguna Comunidad Autónoma la facultad de dictar para sí mismas normas legislativas, bajo los principios, bases y directrices que en ésta se establecen. Consecuentemente, junto a la normativa sobre ayudas y prestaciones, tanto autonómica como estatal, se elaboraron diversas previsiones y disposiciones, no solamente en materia educativa, sino también en el ámbito social y laboral, e incluso en la legislación funcional que, encaminadas a la consecución del mismo objetivo, buscaban la integración de las personas minusválidas generando una especial concienciación social hacia el minusválido y una sensibilización colectiva e interactiva sobre la minusvalía. En el aspecto educativo, esta ley respaldó y fortaleció los principios enunciados en el Plan Nacional de Educación Especial: normalización de servicios, integración, sectorización e individualización, que provocarán la desaparición progresiva de la Educación Especial como subsistema diferenciado o modalidad específica para constituir un servicio de apoyo para su integración en la Educación General, consolidando la tendencia existente del nuevo concepto de Educación Especial.

En el aspecto normativo, y como Marchesi (MEC, 1994) señala, *"la concreción del mandato de la Ley de Integración Social de los Minusválidos dio lugar al Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial"*.

El Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial de 6 de marzo (B.O.E., 16 de marzo) se promulga como consecuencia de considerarse incompletos los planteamientos y las actuaciones que se venían llevando a cabo respecto a la atención de las personas con minusvalía. La aparición de este Decreto tiene como propósito el de potenciar más y dotar mejor a los centros ordinarios para facilitar la integración del alumno disminuido en la escuela, cuidar la existencia

de centros específicos de Educación Especial y lograr una perfecta coordinación entre centros ordinarios y centros específicos, con el fin de evitar lo más posible la segregación de los alumnos que, en los centros específicos, se debieran escolarizar. Este Decreto apoya el derecho constitucional de todo ciudadano a la educación, en el sentido de que todas las personas que, por disminución física, psíquica o sensorial, o por inadaptación, tienen derecho a una educación especial, que deberán recibir de forma obligatoria y gratuita en los diferentes niveles del sistema educativo ordinario. En el ámbito educativo, lo establecido en el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial aporta las primeras claves para modificar las prioridades de la Educación Especial y, consiguientemente, orientarla hacia un nuevo planteamiento: el de analizar cuáles son las ayudas pedagógicas que estos alumnos necesitan para ir alcanzando los objetivos educativos que se establezcan. Asimismo, crea las condiciones para iniciar un programa de integración concreto, hecho que el MEC, en su ámbito de gestión directa, comenzó en el curso 1985-86. La regulación que recoge esta disposición pasa a contenerse en la LOGSE.

La Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) de 3 de octubre (B.O.E., 4 de octubre), se justifica desde la necesidad de realzar las funciones esenciales que suponen los sistemas educativos en la vida de los individuos y en el desarrollo de la sociedad.

Ley General de Educación y Financiación Educativa 14/1970 (L.G.E.) de 4 de agosto (B.O.E., 6 de agosto) había sobrevivido a los nuevos planteamientos constitucionales y a la democracia, evidenciando importantes avances en escolarización, educación y formación. Desde este espíritu y en consecuencia con el proceso de modernización se concibe una ley educativa, que armonice con el proceso de centralización y descentralización que iba marcando la España democrática: centralización por la progresiva integración en la Comunidad Europea y descentralización por la estructura autonómica del Estado.

Este proceso dual que estampaba las transformaciones políticas, jurídicas y sociales, delimitó una serie de contrariedades y ambigüedades que vieron su solución en el articulado de esta Ley.

Siguiendo el Preámbulo de la propia LOGSE estos *"problemas estructurales y específicamente educativos, errores de concepción, insuficiencias y disfuncionalidades (...) son, por citar algunos, la carencia de configuración educativa del tramo previo al de la escolaridad obligatoria; el desfase entre la*

conclusión de ésta y la edad mínima laboral; la existencia de una doble titulación al final de la Educación General Básica que, además de resultar discriminatoria, posibilita el acceso a la Formación Profesional como una vía secundaria, pero, al tiempo, demasiado académica y excesivamente desvinculada y alejada del mundo productivo; el diseño exclusivamente propedéutico del bachillerato, prácticamente orientado como una etapa hacia la Universidad; el relativo desajuste en el acceso a esta última entre las características de la demanda y las condiciones de la oferta en el ámbito de la autonomía universitaria”.

Ante estas exigencias y con un progresivo proceso de implantación, la LOGSE se convirtió en el instrumento jurídico de una reforma confeccionada a la luz del nuevo marco constitucional, orientada por el derecho a la educación, la igualdad y la distribución de competencias.

La Educación Especial aparece en el último de los capítulos del Título Primero: De las Enseñanzas de Régimen General, ocupando todo el Capítulo Quinto, “de la Educación Especial” dedicando tan sólo los dos artículos que se exponen a continuación:

Art.36

- “1. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.***
- 2. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos.***
- 3. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar.***
- 4. Al final de cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales, en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá variar el plan de actuación en función de sus resultados”.***

Art.37

- "1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos.***
- 2. La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos, y las Administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización.***
- 3. La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.***
- 4. Las Administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales."***

En estos artículos de la Ley se recoge en líneas generales, respecto a la Educación Especial, lo que se había establecido en el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial, al mismo tiempo que incluye en el ordenamiento jurídico el concepto de necesidades educativas especiales como alternativa a los de deficiente, disminuido, inadaptado, discapacitado o minusválido. La inclusión del nuevo término significa un gran cambio respecto a anteriores concepciones, y propicia el hacer realidad los principios de normalización e integración escolar.

La LOGSE contempla los mismos objetivos educativos para los alumnos con necesidades educativas especiales que para el resto, y establece en el art. 3 el principio de adecuación o adaptación de las enseñanzas a las características de éstos, determinando, en gran medida, que es la enseñanza, y no el alumno, la que

debe adecuarse a cada persona para que ésta progrese en función de sus necesidades y capacidades. Esencialmente, la LOGSE no modifica la normativa reguladora de la Educación Especial en nuestro país desde que se promulgó la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), pero sí aporta un cambio fundamental acerca de la consolidación de las actitudes y propicia nuevas actuaciones educativas, psicopedagógicas y organizativas coherentes con el fortalecimiento de una enseñanza orientada a la diversidad de los alumnos.

La expresión "necesidades educativas especiales" amplía la respuesta educativa, dirigida únicamente, hasta su publicación, a los alumnos con déficits, en el sentido de incluir a los alumnos superdotados, considerados también como de necesidades educativas especiales, tal y como se recogería posteriormente en el REAL DECRETO 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de Educación de los Alumnos con necesidades educativas especiales (B.O.E., 2 de junio), en cuyo capítulo II - De la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual -, se establece literalmente, en su art. 10 - Atención Educativa - y art. 11 - Evaluación y medidas -, lo siguiente:

Art. 10: Atención Educativa:

"La atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual velará especialmente por promover un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas".

Art. 11: Evaluación y medidas:

- "1. El Ministerio de Educación y Ciencia determinará el procedimiento para evaluar las necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación, así como el tipo y el alcance de las medidas que se deben adoptar para su adecuada satisfacción.***
- 2. A este fin, los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria que escolaricen alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual contarán con profesionales con una formación especializada".***

La inclusión de estos artículos en el Real Decreto, en los que específicamente se hace referencia a estos alumnos, sirvió para que, en el desarrollo del mismo, se sucedieran Órdenes y Resoluciones que articularon las medidas necesarias para el comienzo de su atención educativa, produciendo en nuestro marco legislativo una situación innovadora, que generó expectativas concretas sobre el apoyo de la Administración.

De hecho, un año después, la Orden de 24 de abril de 1996 (BOE de 3 de mayo) regulaba, con carácter de norma básica, las condiciones y el procedimiento para flexibilizar excepcionalmente la duración del periodo de escolarización obligatoria del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, autorizando, en su Disposición Final Segunda, a los órganos competentes de las Comunidades Autónomas que se encuentren en pleno ejercicio de sus competencias en materia educativa para adoptar las medidas que se consideren precisas en aplicación de lo dispuesto en dicha Orden.

Efectivamente, sucesivos Reales Decretos, que regulaban el traspaso de competencias y servicios de la Administración del Estado a las diferentes Comunidades Autónomas, han hecho posible que, desde la Consejería de Educación de éstas, se haya ido incorporando a la legislación sobre este tema la correspondiente normativa.

La Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (L.O.C.E.) de 23 de diciembre, (BOE 24 de diciembre) es la última Ley de Educación, también llamada Ley de Contrarreforma, que nace con el nuevo milenio.

Esta ley obedece al objetivo de una educación de calidad para todos, como consecuencia de las considerables deficiencias reveladas en las evaluaciones y análisis del sistema educativo realizados por instituciones y organismos (tanto nacionales como internacionales), en relación a los países de nuestro entorno económico y social. Estas deficiencias se concretan en el llamado “fracaso escolar”, argumentándose que la cuarta parte del alumnado no obtiene el Título de Graduado en Educación Secundaria, y abandonan el sistema sin titulación ni cualificación.

Asimismo, el incremento de la población escolar que procede de la inmigración demanda del sistema educativo normativas que hagan posible una efectiva integración, tanto educativa como social, de estos alumnos, que

frecuentemente hablan otras lenguas y comparten otras culturas. Esta normativa queda recogida en la Ley en el Título I, Capítulo VII: "*De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas*".

Este Capítulo VII, que sustituye al de "Educación Especial" de la LOGSE, se compone de ocho artículos (del 40 al 48, ambos inclusive) estructurados en las siguientes secciones:

- ✦ Sección 1ª. *De la igualdad de oportunidades para una educación de calidad: art. 40, 41.*
- ✦ Sección 2ª. *De los alumnos extranjeros: art. 42.*
- ✦ **Sección 3ª. *De los alumnos superdotados intelectualmente: art. 43.***
- ✦ Sección 4ª. *De los alumnos con necesidades educativas especiales: art. 44 al 48.*

Con la nueva Ley, la tradicional Educación Especial amplía su ámbito de aplicación, atendiendo, por tanto, a mayor número de sujetos. De nuevo, nuestro ordenamiento jurídico da cabida a los alumnos superdotados, dedicándoles la Sección 3ª bajo la rúbrica "*De los alumnos superdotados intelectualmente*", a través del artículo 43, que establece:

Art. 43. Principios.

- "1. Los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas.**
- 2. Con el fin de dar una respuesta educativa más adecuada a estos alumnos, las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades.**
- 3. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo establecidos en la presente Ley, independientemente de la edad de estos alumnos.**
- 4. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para facilitar la escolarización de estos alumnos en centros que, por sus condiciones, pueden prestarles una atención adecuada a sus características.**
- 5. Corresponde a las Administraciones educativas promover la realización de cursos de formación específica relacionados con el**

tratamiento de estos alumnos para el profesorado que los atienda. Igualmente adoptarán las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.”

El desarrollo de esta Ley, respecto a los alumnos superdotados, viene dado por el Real Decreto 943/2003 del pasado 18 de julio (BOE de 31 de julio), por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.

1.3. - Marco conceptual

El concepto de Educación Especial ha experimentado una evolución desde sus ya centenarios inicios, vinculada a las graduales transformaciones acaecidas en el ámbito educativo. Tradicionalmente, a la Educación Especial se le ha venido asociando con aquellos alumnos que presentaban graves trastornos, y necesitaban de una atención educativa "distinta". El propio término en sí ha ido adquiriendo en demasiadas ocasiones un carácter peyorativo, debido a las peculiares características y exigencias de los diferentes contextos y realidades culturales y sociales y, por tanto, beneficiando, en cierta medida, el arraigo de determinadas actitudes sociales hacia estos sujetos. En una sociedad vertiginosamente cambiante, en la que se han sucedido importantes movimientos políticos e ideológicos, el paulatino proceso en el que han incidido múltiples factores ha producido cambios significativos en el grado de aceptación social y escolar de los alumnos de Educación Especial.

El análisis de los aspectos que han intervenido en la nueva concepción de la Educación Especial, sirve para conocerla, y explica cuáles han sido sus preocupaciones, posiciones y aportaciones.

Su eje central, los alumnos a los que se dirige, constituye uno de los elementos de análisis de capital importancia, siendo las causas de sus limitaciones lo que, durante mucho tiempo, se consideró como centro de preocupación, y no las respuestas educativas que atendieran adecuadamente sus necesidades. Asimismo, la constante atención hacia la deficiencia pone de manifiesto, una vez más, que ésta ha supuesto el objetivo fundamental de atención hasta hoy, dejando en el más absoluto de los anonimatos las necesidades educativas de los otros niños "diferentes": **los denominados superdotados**.

1.3.1. - Consideraciones conceptuales y terminológicas

Con relación al término de Educación Especial, la falta de claridad terminológica ha llevado tanto a desacuerdos en su denominación como a una falta de uniformidad en las consideraciones conceptuales. Como consecuencia, han proliferado otros términos que, asociados al de Educación Especial durante muchos años, han contribuido a confundir más que a esclarecer, en la mayoría de los casos, su auténtico significado. La siguiente relación pretende dar una visión general de

los términos más utilizados, las características que los identifican y los autores que han propiciado estas aproximaciones definidoras como denominaciones.

Cuadro 1: Términos y características según los diferentes autores

<u>TÉRMINOS</u>	<u>AUTORES</u>	<u>CARACTERÍSTICAS</u>
<i>Enseñanza Especial</i>	Unesco, 1958	- Desde el campo de la Didáctica, arbitrar los mecanismos necesarios para atender a los alumnos con limitaciones, dirigiéndolos hacia su máximo desarrollo.
<i>Pedagogía Terapéutica</i>	García Hoz, 1958 - 1978 Moor, 1978 Meler, 1982 Ortiz, 1988	- Identificada con la curativa, con la diferencia de que en ésta el hecho de la sanación se da como real y, por tanto, desaparecería el handicap; en cambio, la terapéutica se considera como un proceso de ayuda con el resultado de constante mejora. Muy utilizado en nuestro país.
<i>Pedagogía Curativa</i>	Asperger, 1966 Debesse, 1969	- Cuidados que requiere el niño con un grado de desarrollo en situación de desventaja, debiéndose a factores de naturaleza individual o social.
<i>Pedagogía Correctiva</i>	Bomboir, 1971	- Se circunscribe al ámbito del aprendizaje. - Se basa en las potencialidades específicas de los sujetos. - Vinculado a la pedagogía correctiva y a la enseñanza correctiva.
<i>Pedagogía Especial</i>	Zaballoni, 1979 - 1983	- Identificado con la educación especial. - Proyectado sobre el sujeto hacia el desarrollo normal. - Considerando sus potencialidades de aprendizaje.
<i>Didáctica Diferencial y Especial</i>	Comes, 1987	- La Didáctica Diferencial establece modelos de enseñanza en función de los modos de aprendizaje de los sujetos - Organiza métodos y recursos en función de las necesidades de los sujetos.
<i>Didáctica Especial Diferenciada</i>	López Melero, 1990 Como, 1991	- La diferencia es un valor. - Exige la adaptación de patrones ajustados a las diferencias individuales.
<i>Didáctica Curativa/ Terapéutica (D. Diferencial)</i>	Fernández Huerta, 1985	- Establece modelos de enseñanza de acuerdo con las capacidades educativas de los sujetos para conseguir mejoras sucesivas y gradualmente.

En la terminología anglosajona, se utiliza "Special Education", que engloba a la Enseñanza Especial, Pedagogía Terapéutica y a todas las demás. Siguiendo esta terminología, parece existir un acuerdo generalizado en el uso de la expresión Educación Especial en nuestro país, tanto en el ámbito educativo como en el administrativo y legislativo, argumentando, por una parte, que Educación Especial es el término que mejor se adecua y responde a la tendencia actual y, por otra, la de que goza del reconocimiento internacional. "Educación Especial", en el sentido más genérico, hace referencia expresa a la EDUCACIÓN, es decir, a la acción

educativa en general, lo que implica que la actuación de la Educación Especial deberá estar necesariamente orientada a las respuestas educativas de los alumnos, alejándola, por tanto, de concepciones de tipo asistencial y de intervención clínica o terapéutica, y dirigiéndola a las necesidades "educativas" de los alumnos, que estarán en función de sus características o peculiaridades, respondiendo coherentemente, en este sentido, a los cambios sociales e ideológicos de las sociedades contemporáneas.

Junto a la variedad de expresiones asociadas al de "Educación Especial", existe también una diversidad de aproximaciones definidoras. La clasificación de aquellas que surgieron a partir de los años 60, siguiendo el esquema que recoge Torres (1999:64), aporta una visión general que clarifica, en gran medida, el concepto de la misma, y el cambio que, paulatinamente, se ha venido produciendo.

A.- DEFINICIONES DE ÁMBITO LEGISLATIVO:

1.- Ley General de Educación (M.E.C., 1970, Título 1, Cap. VII, Art. 49)

"La Educación Especial tendrá como finalidad preparar mediante el tratamiento educativo adecuado, a los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso..."

2.- Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) (Ley 13/1982, 7 de Abril. B.O.E. 30-4-1982)

Art. 26: *"La educación especial es un proceso integral, flexible y dinámico, que se concibe para su aplicación personalizada, y comprende los diferentes niveles y grados del sistema de enseñanza, particularmente los obligatorios encaminados a conseguir la total integración del minusválido".*

3.- Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (334/1985, 6 de Marzo. B.O.E. 16-3-1985)

Cap. II, Art. 5.: *"Esta atención educativa tendrá por objeto corregir en lo posible las deficiencias o anomalías detectadas o en su caso, sus secuelas, prevenir y evitar la aparición de las mismas, en los supuestos de riesgo y, en general, dirigir, apoyar y estimular el proceso de desarrollo y socialización del niño en un ambiente de completa integración".*

4.- M.E.C., Libro Blanco (1989:164)

"La Educación Especial deja de entenderse como la educación de un tipo de personas y deja de centrarse en los déficits de estas personas. Antes bien, se entiende como el conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos y las alumnas, que en algunos casos podrán necesitarlos de forma temporal, y en otros de una forma más continuada o permanente".

5.- LOGSE (M.E.C., 1990, Cap. V, Art. 36.1)

"El Sistema Educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos".

6.- Real Decreto de Ordenación de las Necesidades Educativas Especiales (1995)

"El sistema Educativo deberá aplicar actuaciones para atender las necesidades educativas de todo el alumnado, desde la perspectiva de la ordenación, de la planificación de los recursos y de la organización de la respuesta educativa".

B.- DEFINICIONES DEL ÁMBITO EDUCATIVO:

1.- García Hoz (1960:322)

"La Educación Especial consiste en una acción pedagógica cuya finalidad no está en curar deficiencias fisiológicas, sino en desarrollar al máximo las potencialidades específicamente humanas, muchas o pocas, que un determinado sujeto tiene".

2.- Zavalloni (1973:11)

"La Pedagogía Especial es la ciencia de las dificultades psíquicas, de los retardos y de las perturbaciones de cualquier clase en el desarrollo biológico y psicosocial del niño y del joven, considerados en la perspectiva educativa y didáctica. La inadaptación ambiental como efecto de la inadaptación personal y familiar constituye el campo amplísimo de la Pedagogía Especial".

3.- Oleron (1976:6)

"La Educación Especial se consagra a todos aquellos niños que por razones diversas no es posible considerar como enteramente normales".

4.- UNESCO (1977:11)

"Forma de educación destinada a aquellas personas que no alcancen o es improbable que alcancen, a través de acciones educativas normales, los niveles educativos, sociales y otros apropiados a su edad y que tienen por objeto promover su progreso hacia otros niveles".

5.- Lambert (1978:221)

"La enseñanza especial (Educación Especial) provee a la educación e instrucción de los impedidos: primero, asegurando el desarrollo de sus aptitudes físicas, intelectuales y su ajuste social; segundo, preparándolos para la vida familiar, la práctica de unos oficios compatibles con su impedimento y el empleo en un taller protegido".

6.- Warnok (1978:12)

"Al considerarse que las necesidades forman un continuo, también la Educación Especial se debe entender como un continuo de prestaciones que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente a largo plazo del currículum ordinario".

7.- Garanto (1984:307)

"La Educación Especial puede definirse como la atención educativa específica que se presta a todos aquellos sujetos que debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, son considerados sujetos "excepcionales" bien en una esfera concreta de su persona (intelectual, físicosensorial, psicológica o social) o en varias de ellas conjuntamente".

8.- Cabada (1985:18)

"Tiene por finalidad preparar mediante el tratamiento educativo adecuado a todos los deficientes e inadaptados para su incorporación tan plena como sea posible, a la vida social y a un sistema de trabajo que les permita servirse a sí mismos y ser útiles a la sociedad".

9.- Giné (1987:87)

"El concepto de Educación Especial se traduce en una descripción positiva sobre la actuación educativa que cada niño requiere, de acuerdo con sus características y circunstancias personales, para acceder a los fines generales de la educación: el máximo crecimiento personal y social".

10.-Fierro (1988:24)

"A partir de la noción de "niño con necesidades educativas especiales" se perfila un concepto propiamente pedagógico y didáctico de la Educación Especial, sin incluir en él referencia a los déficits, ni mucho menos a los pronósticos acerca del futuro de esos niños, (...). La educación aparece entonces en su sentido plenamente relacional: es la especial relación educativa que debe establecerse con ciertos niños, cuyas necesidades educativas, no importa por qué razón, son mayores o sencillamente diferentes de las necesidades educativas de la generalidad de los niños".

11.-Arnáiz (1988:11)

"Toda educación ha de ser especial en el sentido de atender las características y necesidades especiales de cada alumno. En esta línea, la Educación Especial sería un grado más o una forma más de individualización de la enseñanza, de adaptación de los programas, de adecuación de los métodos y de los recursos en cada caso concreto".

12.-Brennan (1988:36)

"La Educación Especial es la combinación del currículo, enseñanza, apoyo y condiciones de aprendizaje necesarias para satisfacer las necesidades educativas especiales del alumno, de manera adecuada y eficaz".

13.-Marchesi (1988:11-12)

"La concepción más actual aborda principalmente las demandas educativas de los alumnos, sus necesidades específicas. Ya no son solamente los "deficientes" quienes necesitan una educación especial. Son todos aquellos alumnos que a lo largo de su proceso educativo requieren una mayor atención que el conjunto de los compañeros de la misma edad, porque presentan de forma temporal o permanente, problemas de aprendizaje. Lo que hay que considerar ante todo no son tanto las características concretas del niño para poder situarlo en el grupo de los que presentan trastornos semejantes, sino sus demandas específicas al sistema educativo".

14.-Mayor (1989:15)

"El objeto de la Educación Especial es toda intervención educativa orientada a lograr la optimización de las posibilidades de los sujetos excepcionales".

15.-López Melero (1990:30)

"La Educación Especial es la ciencia del sistema de comunicación intencional que tiene lugar en una institución (proceso de enseñanza - aprendizaje) para desarrollar al máximo las posibilidades intelectuales y afectivo - sociales del niño cognitivamente diferente".

16.-Guerrero López (1991:12)

"La Educación Especial es aquella disciplina de la Didáctica que trata de explicar los procesos de enseñanza - aprendizaje así como las adaptaciones curriculares y las estrategias de intervención educativa en los sujetos con problemas psíquicos, motóricos, sociales y comunicativos para normativizar y optimizar lo máximo posible sus condiciones de inferioridad educativa respecto a los individuos que no tienen estos problemas y para acercarles tanto como sea posible el conocimiento humano, la autocomprensión racional y el interés cognoscitivo emancipatorio".

17.-Parrilla (1993:70)

"La Educación Especial es el campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en la educación en situaciones que reclaman procesos de adaptación de la enseñanza (con independencia de los contextos en que ésta se desarrolle) para determinados alumnos (según sean conceptualizados como deficientes o como sujetos con necesidades educativas especiales) apoyándose en técnicas, medios y recursos específicos para ello".

18.-Echeita (1994:66)

"Lo que está en juego es dejar de entender la Educación Especial como la educación de un conjunto determinado de alumnos - aquellos que tienen deficiencias - para empezar a pensar en la Educación Especial como las acciones o medidas que ayuden a los sistemas escolares, al profesorado, principalmente, a estar mejor capacitados para enfrentarse a la diversidad de necesidades que pueden presentar sus alumnos, cualesquiera que éstas fuesen".

19.-Balbás (1995:56)

"La Educación Especial es un cuerpo sistematizado de conocimientos teóricos y prácticos que permiten dar una respuesta educativa en aquellas situaciones en las que los alumnos-as y/o el sistema educativo o cualquiera de sus componentes, presentan necesidades específicas de diversa índole que demandan unos recursos y procesos igualmente específicos para la adaptación de la enseñanza".

20.-León (1995:52)

"Así, la Educación Especial debe abarcar todo el conjunto de conocimientos que forman parte del sistema de variables que inciden en su actuación contemplando todos los aspectos que van a condicionar la intervención educativa en relación a los sujetos con necesidades educativas especiales".

21.-Sánchez Palomino (1999:37)

"La Educación Especial la entendemos como un servicio de apoyo a la educación general, que estudia de manera global e integrada los procesos de enseñanza aprendizaje, y que se define por los apoyos necesarios, nunca por las limitaciones de los alumnos, con el fin de lograr el máximo desarrollo personal y social de las personas en edad escolar que presentan, por diversas razones, necesidades educativas especiales".

22.-Torres (1999:70)

"La Educación Especial se puede considerar como aquella disciplina que trata de estudiar y analizar los procesos de enseñanza aprendizaje en situaciones de diversidad con la finalidad de ofrecer respuestas educativas, por una parte, y proyección sociolaboral, por otra, a los alumnos con necesidades educativas especiales, generando interacciones entre la teoría y la práctica desde una triple perspectiva: curricular, organizativa y profesional".

Entre todas estas aportaciones, merece destacarse la de Brennan (1988), como una de las definiciones más acertadas y precisas de todas las expuestas sobre la Educación Especial. El recorrido por las distintas definiciones pone de manifiesto,

en primer lugar, que se continúa enfatizando la idea de una educación diferente dirigida a alumnos específicos, y en segundo lugar que se fortalece la idea de una acción y servicios destinados a todos los alumnos que lo necesiten, en contextos normalizados.

Por otra parte, desde el análisis reflexivo también se perciben en las aproximaciones definidoras aspectos comunes, como que a la Educación Especial se le considera el ámbito de conocimiento, investigación y propuestas teóricas y prácticas que se orientan hacia los "recursos", y no a los "déficits" o limitaciones de los alumnos; asimismo, que la finalidad de la Educación Especial coincide con la de la Educación General, pues ambas pretenden el desarrollo máximo de las potencialidades de los alumnos respecto a su integración social. Por último, aunque los destinatarios de la Educación Especial siguen siendo los mismos alumnos, no se mantiene un total acuerdo en su denominación, ni en a quiénes se les considera como tales.

1.3.2. – Aspectos fundamentales para el análisis de su evolución

El concepto tradicional de Educación Especial, como ha se ha expuesto, ha sido el de una educación paralela, segregada de la ordinaria, dirigida a un tipo de alumnos con déficits o handicaps, que les posicionaba como "bastante diferentes" del resto de alumnos considerados como normales. En efecto, Sola Martínez (1999:22) sugiere que este concepto tradicionalmente se definiría como *"la atención educativa prestada a los alumnos que presentan algún tipo de deficiencia física, psíquica, social, cultural, etc., que les impide realizar sus aprendizajes siguiendo el ritmo del resto de los alumnos"*.

1.3.2.1. - Tendencias favorecedoras

Para llegar al actual concepto de Educación Especial han sido necesarias una serie de transformaciones en los distintos ámbitos de la vida social y en el avance del conocimiento. Entre los aspectos que han favorecido la evolución del concepto de Educación Especial se encuentra, fundamentalmente, el cambio ideológico de las sociedades, producido por el progresivo debate público y colectivo en busca de usos de las libertades y defensa de derechos, que se traduce en el

ámbito educativo en el proceso de integración escolar y de la legislación para la igualdad de oportunidades. Consecuentemente, y contribuyendo a dicho cambio, también se evoluciona en los servicios destinados a todas aquellas personas con handicaps, sustituyéndose los fármacos y terapias especiales por servicios colectivos, e implantándose los principios ideológicos y legislados de normalización, integración y sectorización, para favorecer con ello a la población marginada.

Paralelamente, el avance en el ámbito científico contribuyó al análisis del concepto de Educación Especial en ese momento, integrando aportaciones conceptuales de otros campos del conocimiento. Así, la Psicología Cognitiva, a través de conceptos y métodos del procesamiento de la información en los comportamientos inteligentes de los alumnos, representó una aportación relevante.

Marchesi y Martín (1990-1991:17) citan como las tendencias principales que han favorecido estos cambios las diez siguientes:

1. *Una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia.*
2. *Una nueva perspectiva que da mayor importancia a los procesos de aprendizaje y a las dificultades que encuentran los alumnos para su progreso.*
3. *El desarrollo de métodos de evaluación, mas centrados en los procesos de aprendizaje y en las ayudas necesarias que en encontrar los rasgos propios de una de las categorías de la deficiencia.*
4. *La existencia de un mayor número de profesores y profesionales expertos, tanto en la escuela ordinaria como en la escuela especial, que cuestionaron las funciones de cada uno de estos sistemas aislados, señalando las limitaciones de cada uno de ellos.*
5. *Los cambios que se produjeron en las escuelas normales, que se enfrentaron con la tarea de tener que enseñar a todos los alumnos que a ellas accedían, a pesar de sus diferencias en capacidades e intereses.*
6. *La constatación de que un número significativo de alumnos abandonaban la escuela antes de finalizar la educación obligatoria o no terminaban con éxito los estudios iniciales.*
7. *Los limitados resultados que gran parte de las escuelas especiales obtenían con un significativo número de alumnos.*
8. *El aumento de experiencias positivas de integración contribuyó también a que la valoración de nuevas posibilidades educativas se hiciese a partir de datos concretos.*

9. *La existencia de una corriente normalizadora en todos los servicios sociales de los países desarrollados.*
10. *La mayor sensibilidad social al derecho de todos a una educación planteada sobre supuestos integradores y no segregadores.*

Otra de las aportaciones en esta línea es la que recoge Ainscow (1995:16-17) de las tendencias resumidas por Adams (1986) como especialmente importantes:

1. *Una creciente comprensión del hecho de que las discapacidades están mucho más difundidas, y son más variadas y más complejas, de lo que los sistemas de clasificación basados en gran parte en criterios médicos tienden a indicar.*
2. *Una mayor conciencia de que no sólo la incidencia de la discapacidad y nuestro reconocimiento de la misma varían con el tiempo como resultado de transformaciones médicas, económicas y sociales, sino que las dificultades experimentadas por los jóvenes en su desarrollo educativo y general son causadas probablemente tanto por las circunstancias desventajosas como por las características individuales.*
3. *Una aceptación más general del hecho de que los padres, a pesar de que en algunos casos pueden ser "parte del problema", no sólo tienen derechos en relación con sus hijos, que deben respetarse, sino que además tienen una contribución única y valiosa que aportar al desarrollo de sus hijos, que los profesionales deben aprovechar de un modo más efectivo.*
4. *Un reconocimiento cada vez mayor de la utilidad – en muchos casos la importancia crucial- de una intervención muy temprana para ayudar a los niños con necesidades especiales, y de la necesidad de prestar atención constante, con revisiones regulares y modificaciones adecuadas de los programas de apoyo, a los nuevos requerimientos de esos niños.*
5. *Un mejor entendimiento del hecho de que no existe una división neta entre los niños "discapacitados" y los "normales", sino más bien una serie de necesidades individuales, que se insertan en un conjunto único.*
6. *Una mayor comprensión y aceptación del hecho de que todos los jóvenes tienen derecho a llevar una vida lo más completa, independiente y "normal" que sea posible; por consiguiente, el objetivo de la comunidad en relación con los jóvenes que experimentan las dificultades más graves ha de ser integrarlos, en la medida de lo posible, en la vida escolar y comunitaria.*

En definitiva, es el conjunto de aspectos que impulsaron el cambio lo que expresa simultáneamente el proceso de transformación y la evolución del concepto de Educación Especial.

En este proceso, el informe Warnock supuso una significativa aportación. Dicho informe, encargado por el Secretario de Educación del Reino Unido a una comisión de expertos, presidida por Mary Warnock en 1974, se publicó en 1978 y *"tuvo el enorme acierto de convulsionar los esquemas vigentes y popularizar una concepción distinta de la Educación Especial"* (Marchesi, 1990:19). En este informe, posteriormente, se inspiraría la Ley de Educación de 1981 de Gran Bretaña, en la que se considera que un alumno necesita educación especial si tiene alguna dificultad en el aprendizaje que requiera una medida educativa especial. Esta fue una de las claves de capital importancia, por la repercusión que tuvo en los restantes países europeos, y por presentar características similares a las de la legislación estadounidense.

Desde el punto de vista conceptual, uno de los elementos más relevantes de la nueva concepción de Educación Especial es el término emergente de "necesidades educativas especiales" en lugar de "deficiencia" del lenguaje tradicional, que impulsó cambios importantes en las respuestas educativas para estos alumnos. Este concepto, que había empezado a utilizarse en los años 60, pero que inicialmente no había sido capaz de modificar la concepción dominante, experimentó un impulso definitivo al aparecer como una de las principales aportaciones del informe Warnock. Actualmente, este término "necesidades educativas especiales" sustituye a la expresión "alumnos/personas con déficits", históricamente utilizada y mundialmente aceptada. Las características del nuevo término "necesidades educativas especiales" respecto al de "Educación Especial", recogidas por Bautista (1993:13) de Gallardo y Gallego (1993) que se exponen en el cuadro nº 2 a continuación, ayudan, en buena medida, a una mejor comprensión no solo de dicho término, sino también del nuevo concepto de Educación Especial:

Cuadro 2: Aproximaciones a los términos "Necesidades Educativas Especiales" y "Educación Especial"

<u>NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES</u>	<u>EDUCACIÓN ESPECIAL</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Término más amplio, general y propicio para la integración escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Término restrictivo cargado de múltiples connotaciones peyorativas.
<ul style="list-style-type: none"> • Se hace eco de las necesidades educativas permanentes o temporales de los alumnos/as. No es algo peyorativo para el alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Suele ser utilizado como "etiqueta" diagnóstica.
<ul style="list-style-type: none"> • Las n.e.e. se refieren a las necesidades educativas del alumno/a y, por tanto, engloban el término Educación Especial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se aleja de los alumnos/as considerados como normales.
<ul style="list-style-type: none"> • Nos situamos ante un término cuya característica fundamental es su relatividad conceptual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Predispone a la ambigüedad, arbitrariedad, en suma, al error.
<ul style="list-style-type: none"> • Admite como origen de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo una causa personal, escolar o social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presupone una etiología estrictamente personal de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo.
<ul style="list-style-type: none"> • Con implicaciones educativas de marcado carácter positivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene implicaciones educativas de carácter marginal, segregador.
<ul style="list-style-type: none"> • Se refiere al currículo ordinario e idéntico sistema educativo para todos los alumnos/as. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conlleva referencias implícitas de currículos especiales y, por tanto, de Escuelas Especiales.
<ul style="list-style-type: none"> • Fomenta las adaptaciones curriculares y las adaptaciones curriculares individualizadas, que parten del Diseño Curricular ordinario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hace referencias a los P.D.I.s., los cuales parten de un Diseño Curricular Especial.

Fuente: Gallardo y Gallego, 1993

Consecuentemente, la nueva denominación responde a una nueva filosofía y a los principios de normalización y de integración social y escolar, y permite a la Educación Especial superar la concepción clásica (educación exclusiva de "unos pocos"), para avanzar hacia un nuevo concepto: Educación Especial como respuesta educativa para la diversidad, sean cuales sean sus características individuales y de contexto.

1.3.2.2. - Los alumnos a los que se dirige

La Educación Especial comparte con otras disciplinas pedagógicas su objeto de estudio, el ser humano, pero contempla específicamente, dentro de tal objeto, el

sujeto con necesidades educativas especiales. El eje vertebral del ámbito conceptual de la Educación Especial ha sido tradicionalmente el estudio de los sujetos a los que se dirigía. Sin embargo, actualmente, el estudio de los mismos se plantea desde concepciones diferentes, acordes al nuevo concepto de Educación Especial. Estos sujetos han sido clasificados y denominados en función de distintos criterios que se han ido modificando a lo largo de los años, como consecuencia del incremento de conocimientos científicos y de las demandas sociológicas. Torres González (1999:72) afirma que *"los sujetos a los que se ha dirigido y dirige la Educación Especial han sido denominados y clasificados según el criterio dominante desde una perspectiva social e histórica"*.

Como ejemplo, lo ilustra con precisión Sola Martínez (1999:32) que, junto a sus características, hace referencia a los siguientes términos:

- *Deficiencia* *Pérdida, disfunción o anomalía de alguna de las estructuras personales de los sujetos: fisiológica, psicológica o anatómica.*
- *Discapacidad* *Restricción de la capacidad para realizar actividades dentro del marco normal para un ser humano.*
- *Minusvalía* *Situación de limitación de un individuo como consecuencia de una deficiencia que le impide desempeñar con normalidad determinados papeles en la vida respecto al criterio de normalidad.*
- *Defecto* *Anormalidad estructural o bioquímica que supone una deficiencia para el rendimiento normal.*
- *Limitación* *Imposibilidad del sujeto para realizar ciertas funciones.*
- *Anormalidad* *Cualquier tipo de desviación respecto a la norma establecida, tanto en características como en posibilidades de rendimiento.*
- ***Excepcionalidad*** ***La diferenciación, por diferentes causas, con respecto a la "norma". Puede ser en sentido positivo o negativo.***
- *Handicap* *Se refiere a los obstáculos que puede encontrar un sujeto en su proceso de desarrollo normal. Consecuencia del impacto entre el individuo con su déficit y el*

ambiente con sus componentes.

- *Inadaptación* *Dícese de las personas que presentan dificultades de adaptación a uno o varios medios.*

La Organización Mundial de la Salud, OMS, (1983:54-55) establece con claridad la diferencia entre deficiencia, discapacidad y minusvalía, definiéndolos como:

- *Deficiencia* es "toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica o anatómica".
- *Discapacidad* es "la ausencia, debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del marco que se considera normal para un ser humano".
- *Minusvalía* es "una situación desventajosa para una persona, consecuencia social de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su grupo (en función de la edad, sexo, factores sociales y culturales)".

Entre los términos más utilizados y generalizados por la propia sociedad, está el de minusválido que la UNESCO (1977) definía como "todo aquel individuo que por razones fisiológicas o psicológicas tiene necesidad de una ayuda especial para adaptarse a la existencia, que a falta de ciertas ayudas no podrá alcanzar el nivel de sus responsabilidades".

Un gran número de autores coincide en el uso de la expresión **niños excepcionales**, procedente del ámbito anglosajón, argumentando que es el término que abarca también a los alumnos situados en el otro extremo de la distribución estadística, es decir, los alumnos que generalmente se denominan superdotados (Garanto, 1984; Stainback, 1984; Morris y Blatt, 1986; Isseldyke, 1986; Mayor, 1988; Maker, 1989; Ainscow, 1994; Heward, 1998). En este sentido, Heward (1998:6) considera que "el término *niños excepcionales* incluye tanto a aquellos que experimentan problemas de aprendizaje como a los que presentan una respuesta muy superior a la media y necesitan una educación especial que les ayude a desarrollar todo su potencial. Por tanto, este término hace referencia a los niños que poseen problemas de aprendizaje, problemas de conducta, discapacidades, deficiencias sensoriales y a los niños superdotados".

Actualmente, "necesidades educativas especiales" es la expresión aceptada internacionalmente, expresión tanto en el ámbito educativo como en el legislativo, que se utiliza como alternativa a los de deficiente, disminuido, inadaptado y minusválido, con el propósito de ir evitando las connotaciones peyorativas que dichos términos vienen arrastrando y las falsas creencias de considerar a todas las discapacidades como deficiencias. Asimismo, los alumnos denominados superdotados también se encontrarían incluidos en la nueva terminología "necesidades educativas especiales", matizándose en el ordenamiento jurídico que éstas serían las "asociadas a sus condiciones personales de sobredotación intelectual".

Paralelamente, la clasificación de los sujetos de Educación Especial careció de importancia hasta el siglo XX. Ysseldyke (1989:20) afirma que *"los primeros estados de discapacidad reconocidos fueron la ceguera y la sordera. Sólo más adelante los educadores tuvieron en cuenta y crearon clases para personas con desventajas físicas, retardo mental, alteraciones del habla y del lenguaje, trastornos emocionales y discapacidades de aprendizaje"*.

Ante la existencia de un grupo de alumnos que, apartándose de los criterios establecidos como "normales", presentaban características en común, se fueron creando criterios que categorizaban a los alumnos de Educación Especial. En este sentido, Tomilson (1982, en Marchesi y Martín 1990-91:16) recoge cronológicamente las categorías establecidas de handicaps.

Cuadro 3: Evolución de las categorías de handicaps

1886	1899	1913	1945	1962	1970	1981
Idiota	Idiota	Idiota	Subnormal severo	Subnormal severo	Subnormal educable (severo)	Niño con dificultades de aprendizaje (severo)
Imbécil	Imbécil	Imbécil				
		Imbécil moral		Psicopático		
	Ciego	Ciego	Ciego		Ciego	Ciego
			Ambliope		Ambliope	Ambliope
	Sordo	Sordo	Sordo		Sordo	Sordo
			Hipoacústico	Hipoacústico	Hipoacústico	Hipoacústico
	Epiléptico	Epiléptico	Epiléptico		Epiléptico	Epiléptico
	Deficiente	Deficiente mental	Subnormal educable		Subnormal educable (ligero o moderado)	Niño con dificultades de aprendizaje (ligero o moderado)
			Inadaptado		Inadaptado	Inadaptado
					Necesidades Educativas Especiales	Alterado
		Deficiente físico	Disminuido físico		Disminuido físico	Disminuido físico
			Defecto habla		Defecto habla	Defecto habla
			Delicado	Delicado	Delicado	Delicado
			Diabético			
						¿Dislético?
						¿Autista?

Fuente: Tomilson, 1982 en Marchesi y Martín, 1990

En efecto, las dificultades surgen cuando, debido a los estudios e investigaciones, se comienzan a cuestionar las antiguas creencias. El innatismo y la incurabilidad fueron característicos de la deficiencia, disminución y handicap hasta el siglo XX, en el sentido de estabilidad en el tiempo y de imposible modificación. El establecimiento de las primeras clasificaciones, aunque cada vez más amplias y especializadas, sostenía que el problema era inherente al niño; por tanto, muy poco podía hacer la educación. A partir de los años 50 es cuando los planteamientos cambian, debido en gran medida a las aportaciones que facilitaba la medición de la inteligencia, determinando niveles de retraso mental con datos cuantitativos, y la

influencia de la Psicología (ambientalistas y conductistas), que impulsó con fuerza la importancia de los contextos sociales y culturales en el funcionamiento intelectual del deficiente. De acuerdo con Marchesi y Martín (1990-91:17), *"la distinción entre causas 'endógenas' y 'exógenas' para explicar los retrasos detectados fue, sin duda, un paso más hacia la revisión definitiva de la 'incurabilidad' como criterio básico de todo tipo de deficiencias"*. Posiblemente otro aspecto añadido a las dificultades de clasificar a estos alumnos surge desde su propia base: la concurrencia de posiciones a favor y en contra de la propia existencia de una clasificación.

De una parte, las posiciones en contra argumentan que las "etiquetas" respecto a estos alumnos tienen la función de excluirllos de la sociedad. De otra, las opiniones a favor defienden que una buena taxonomía para clasificarlos es un requisito previo para poder proporcionarles la educación que necesitan, y su integración en la sociedad.

Pese a que ambas posturas han supuesto muchas décadas de amplio debate, la investigación no parece haber aportado soluciones contundentes. MacMillan (1982), citado por Heward (1998:9) afirmaba que *"muchos de los estudios realizados para evaluar la eficacia de las 'etiquetas' no han llegado a resultados concluyentes, los datos que proporcionan son contradictorios o se les pueden achacar importantes deficiencias metodológicas"*. En este tema Heward (1998:10-11) recoge las razones que se citan más frecuentemente a favor y en contra de la clasificación de los niños excepcionales:

Posibles beneficios de las etiquetas

- *Las categorías pueden relacionarse con estrategias educativas o tratamientos específicos.*
- *El etiquetado puede entenderse como una forma de "protección" con la cual la conducta atípica de los niños con discapacidad es mejor entendida por sus compañeros que si esa misma conducta la emitiese un niño sin discapacidad.*
- *Las etiquetas ayudan a los profesionales a comunicarse entre sí, así como a clasificar y evaluar los resultados de sus investigaciones.*
- *A menudo, los fundamentos de los programas de educación especial se basan en categorías específicas de excepcionalidad.*
- *Las etiquetas sirven para generar grupos de apoyo a los discapacitados (por ejemplo, los padres de los niños autistas), para promover programas específicos y para acelerar las acciones legales.*

- *Las etiquetas ayudan a hacer más visibles para la opinión pública las necesidades especiales de los niños excepcionales.*

Posibles desventajas de las etiquetas

- *Dado que las etiquetas generalmente se centran en la discapacidad, la deficiencia y los déficits en la respuesta, algunas personas piensan solamente en términos de lo que el sujeto no puede hacer en lugar de pensar en lo que puede hacer o lo que sería capaz de hacer o aprender.*
- *Las etiquetas pueden generar bajas expectativas, que tendrán como consecuencia un tratamiento diferencial y que finalmente darán lugar a una profecía auto-cumplida.*
- *Las etiquetas que describen los déficits de respuestas de los niños adquieren con frecuencia, erróneamente, el papel de constructos explicativos (por ejemplo, "Sherry actúa de ese modo porque tiene problemas emocionales").*
- *Las etiquetas sugieren que los trastornos de aprendizaje son fundamentalmente el resultado de un problema interno al niño, reduciendo la posibilidad de que se examinen las variables instruccionales como posibles causas del déficit en las respuestas. Esto es especialmente peligroso cuando el diagnóstico proporciona al educador una excusa para no enseñar de forma eficaz (por ejemplo, "Jalen no ha aprendido a leer porque es...").*
- *Los niños etiquetados suelen desarrollar un autoconcepto muy bajo.*
- *Los diagnósticos pueden hacer que los compañeros ridiculicen o rechacen al niño etiquetado.*
- *Las etiquetas tienen una cierta permanencia: una vez que el niño ha sido diagnosticado, es difícil que vuelva a considerársele normal aunque desaparezcan los trastornos.*
- *Con frecuencia, las etiquetas sirven para mantener a los niños fuera de las aulas ordinarias.*
- *Un número desproporcionado de niños de diversas culturas, razas y lenguas han sido incorrectamente diagnosticados como discapacitados, incluyéndoseles especialmente en la categoría de retrasados mentales.*
- *La clasificación de los niños excepcionales requiere el gasto de una gran cantidad de dinero, así como un gran número de profesionales que diseñen y planifiquen su instrucción.*

Aunque parece ser que se acepta como necesaria la identificación y clasificación de estos niños, lo que todavía existe es una gran falta de acuerdo en

las taxonomías existentes, en función de los enfoques que se utilicen para definirlos.

Según la bibliografía consultada, existen sobre estas clasificaciones diversas referencias, entre las que destacan:

1.- García (1989), quien señala una serie de criterios sobre la base de los términos "normal" y "anormal", y los resume de la siguiente manera:

- *Criterio estadístico: una persona se considera anormal si en el continuo que se representa en la campana de Gauss, ésta se aleja del valor medio de la población de referencia.*
- *Criterio clínico: la normalidad se identifica con la salud y la anormalidad con enfermedad.*
- *Criterio socio-cultural: la normalidad se define como adaptabilidad o adaptación al medio social.*
- *Criterio normativo: cuando hacemos referencia a la mayor o menor cercanía a un prototipo de hombre, incluyendo aspectos físicos y comportamentales.*
- *Criterio subjetivo: una persona se siente normal o anormal según sus propios criterios.*
- *Criterio legal: un sujeto es incompetente cuando es incapaz de manejar su vida o la propiedad que posea de manera adecuada, haciéndose necesaria la presencia de un tutor.*

2.- Balbás (1995:57), establece los siguientes criterios:

- *Socio-cultural e ideológico: la propia concepción del orden social establecido clasificará la concepción del individuo y las diferencias humanas.*
- *Desde la perspectiva de la política socioeducativa: desde determinadas concepciones del orden social y mediante el marco legislativo que lo legitima se establecen mecanismos para identificar a los sujetos de Educación Especial.*
- *La propia institución escolar, influenciada por los aspectos sociales, culturales y legislativos, redefine al sujeto de Educación Especial.*

3.- La Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (1994) señala cuatro modelos a la hora de definir a los sujetos de Educación Especial:

- *Modelo médico (Bury, 1979; Barton, 1989). Centrado en las deficiencias de carácter biológico, orgánico o funcional. Como consecuencia de ello, las respuestas educativas habrán de ser especializadas y en contextos específicos, segregados, si no con carácter definitivo, sí al menos temporal.*
- *Modelo social-patológico (Gliedman y Roth, 1980). Considera que los obstáculos para la integración no son de índole biológica sino de carácter social, en base a las consideraciones, prejuicios o discriminaciones que han venido sufriendo las personas con discapacidad. Se considera a los sujetos con déficits como "socialmente desajustados" y, por tanto, se observa la necesidad de "normalizarlos".*
- *Modelo ambiental (Hegarty, 1987; Hegarty y otros, 1988; Stainback y Stainback, 1984). Este modelo centra su problemática no en el sujeto, sino en los cambios que ha de realizar la institución educativa para adaptarse a los individuos discapacitados y no al contrario, como puede deducirse de los enfoques anteriores. El proceso de integración se entiende, desde esta perspectiva, como la creación de un espacio común que ofrezca respuestas diferenciadas para todos en función de las necesidades y en torno a un único marco curricular (Hegarty y otros, 1988).*
- *Modelo Antropológico (Canevaro, 1984). Comparte la mayoría de los presupuestos del enfoque anterior, aunque su idea central es la consideración del handicap como un constructo social cuya finalidad esencial es la mejora de las relaciones interpersonales. Para ello, se deberán analizar qué características definen al sujeto como diferente para, a partir de ellas, enfrentarse a las dificultades.*

4.- En el Special Education Information Handbook de 1984, según Torres González (1999) se recogen cinco categorías de déficits:

- *De conducta:*
 - a) *Disturbios emocionales y/o inadaptación social. Desorden del aprendizaje por problemas específicos que pueden ir acompañados de los siguientes trastornos:*
 - * *Inhabilidad para mantener relaciones interpersonales.*
 - * *Excesivos temores y ansiedades.*
 - * *Incapacidad para aprender pero no por factores intelectuales, sensoriales o de salud.*
- *De comunicación:*

- a) *Autismo: caracterizado por disturbios en la proporción del desarrollo educativo, en la habilidad para desarrollarse en el entorno y en la percepción, el habla y el lenguaje.*
- b) *Trastornos del oído: déficits en el lenguaje y habla, porque no existe una respuesta audible del sonido.*
- c) *Trastornos del lenguaje: problemas en la comprensión y/o uso de la comunicación verbal o escrita. Puede estar asociado con factores neurológicos, físicos o sensoriales.*
- d) *Trastornos del habla: desorden en la formulación del lenguaje que puede estar asociado también con factores neurológicos, psicológicos, físicos o sensoriales, afectando a los aspectos perceptivo-motores de la transmisión del lenguaje oral. Se suele caracterizar por trastornos en la articulación, ritmo y entonación.*
- e) *Trastornos de aprendizaje: no son primariamente resultado de trastornos de visión, audición, retraso, etc. sino por causas relacionadas con materias curriculares (lectura, escritura, cálculo...).*
- *Intelectual:*
 - a) *Retraso educable: sujetos que pueden sacar provecho en clases regulares con modificación del currículum y servicios de apoyo. Su desarrollo lento les impide acceder al programa de la clase ordinaria.*
 - b) *Retraso adiestrable: trastorno grave caracterizado por:*
 - * *No poder beneficiarse de los programas de Educación Especial para los educables por desarrollo intelectual lento.*
 - * *Potencial muy limitado para el aprendizaje académico, independencia social y autonomía.*
- *Físicos:*
 - a) *Condiciones físicas graves: requieren asistencia especial para que puedan tener rendimiento educativo similar a otros niños.*
 - b) *Impedimentos visuales.*
- *Plurideficientes: Combinación de handicaps, déficits o trastornos que requieren de servicios y personal especializado para lograr rendimiento educativo.*

5.- Los ámbitos que se engloban en el estudio de la UNESCO (1977) son:

- *Sujetos con déficit físico: incluye a los enfermos crónicos, déficit visual y auditivo y déficit de tipo motórico.*
- *Sujetos con déficit intelectual: según diversos criterios o grados de clasificación (funcional, C.I., etiológico).*

- *Sujetos con problemas de conducta: inadaptaciones leves del comportamiento (socialización, adaptación familiar y problemas de autoimagen...) y problemas de conducta graves (neurosis, psicosis infantil...).*
- *Sujetos con trastornos parciales, como los trastornos de aprendizaje y patologías específicas del lenguaje hablado.*
- *Sujetos socialmente inadaptados: abarca comportamientos predelinquentes, delincuencia infantil y juvenil, grupos marginales y problemas con drogodependencias.*
- *Sujetos talentosos y superdotados: sujetos con habilidades extraordinarias.*

A pesar de la variedad de criterios de clasificación, se continúan encontrando dificultades a la hora de determinar con precisión en qué categoría se sitúa al alumno, razón por la cual el informe Warnock hacía la recomendación de abolir las categorías de déficits.

Estudios llevados a cabo en Estados Unidos, entre ellos los de Wolman, Thurlow y Bruininks (1989) revelan que, al analizar el diagnóstico de 523 escolares con discapacidades leves, se encontró que el 25% había sido clasificado de dos o más formas diferentes. Asimismo, resultados similares aporta el estudio de Halgren y Clarizo (1993), quienes afirman que el 16,3% de 654 alumnos de diez estados diferentes, fueron reclasificados, a lo largo de tres años, en una categoría diferente a la que se les asignó en el diagnóstico inicial.

Reynolds, Wang y Walberg (1987:396) creen que *"los límites de las categorías han pasado de estar marcados por aspectos legales, económicos y políticos a ser utilizados para hacer diagnósticos sin sentido"*. Ambos autores son, según Heward (1998:12) *"firmes detractores del actual sistema de identificación y clasificación de los niños para que puedan beneficiarse de la atención de los servicios educativos especiales"*.

Sin embargo, existen argumentos que asocian los resultados diagnósticos y, por tanto, las etiquetas de las categorías, con el tratamiento educativo más apropiado. Desde estos planteamientos, no todos los profesores de educación especial creen que las etiquetas diagnósticas son relevantes a la hora de su aplicación en la enseñanza. En este sentido, Becker, Engelmann y Thomas (1971:435-436) escribían que *"a veces los niños reciben varios diagnósticos entre los que se incluye sordera, ceguera, deficiencias físicas, deficiencias sensoriales,*

retraso mental, trastornos emocionales, traumatismos cerebrales y problemas de aprendizaje. Pero en la mayor parte de los casos, las etiquetas no son importantes, ya que no aportan información al profesor acerca de qué y cómo debe enseñar. Se puede diagnosticar a un niño de cinco o seis formas diferentes y no saber nada sobre cómo enseñarle”.

El criterio de clasificar a los alumnos excepcionales centrándose en las variables educativas más relevantes se fortalece cada día más en los Estados Unidos. Quay (1968), Iscoe y Pyne (1972), Sontag, Sailor y Smith (1977), Lovitt (1982), Reynolds, Zetlin y Wang (1993) son, entre otros, autores que sugieren, según Heward (1998:13) *"que se diagnostique a los niños excepcionales de acuerdo con el currículum y con las habilidades que necesitan aprender”.*

Como alternativa a los sistemas tradicionales de clasificación, este nuevo criterio hace preveer que se camina hacia programas educativos más eficaces para los alumnos, y que se disminuirán los efectos negativos del etiquetaje, cuya consecuencia beneficia más a padres y profesionales que al propio niño.

1.3.2.3. - Necesidades Educativas Especiales

La expresión necesidades educativas especiales aparece por primera vez en el informe Warnock (1978), como ya se indicó anteriormente.

Esta nueva expresión, según el MEC (1992:19), *"lejos de ser un eufemismo más para denominar a los alumnos y alumnas hasta ahora llamados deficientes, minusválidos, discapacitados..., implica un cambio conceptual importante a la hora de plantear la educación que estos y otros alumnos necesitan".* De manera general, la nueva denominación quiere expresar la existencia de problemas de aprendizaje en algunos alumnos durante su escolarización, por lo que precisan de atención educativa especial y mayores recursos, materiales y humanos, que el resto de compañeros.

La falta de tradición en el uso de este término supone enfrentarse, en principio, a una situación cuando menos compleja, si además se tiene en cuenta la tendencia que, durante tantos años, se ha venido manteniendo hacia la clasificación de estos alumnos en distintas categorías de déficit a través de pruebas diagnósticas que no aportaban información alguna acerca de la intervención educativa que

necesitaban. En este sentido Ysseldyke (1989:16) constata el criterio exclusivo de las mismas en las investigaciones realizadas al respecto, al afirmar que *"muchos investigadores en Estados Unidos simplemente comparan entre sí las clases específicas de estudiantes con discapacidades a través de medidas psicométricas"*, debido fundamentalmente a la gran importancia que se le ha dado a la psicometría, por su parcial aportación de carácter cuantitativo.

Con este cambio terminológico no se olvida que, entre las dificultades que presentan los alumnos, figuran aquellas de carácter biológico. Un alumno con parálisis cerebral, o ciego, son ejemplos evidentes de aquellos que cuentan con unas dificultades iniciales que el resto de sus compañeros no tiene. La diferencia estaría, por tanto, en considerar que no todas las dificultades que los alumnos pueden presentar son las que se derivan del déficit, ampliándose por tanto las posibles razones o causas por las que un número de alumnos presentan problemas en su aprendizaje. El concepto de necesidad educativa especial se considera en un alumno cuando éste tiene alguna dificultad en el aprendizaje que requiera de una medida especial. A su vez, el concepto de dificultad de aprendizaje es relativo y presenta varios matices. En este sentido, Salvador (1997:47) lo define como *"la discrepancia entre las capacidades reales del alumno y las exigencias de un currículo concreto. Las dificultades de aprendizaje se conciben como una forma de diversidad, referida a la capacidad de aprendizaje que se proyecta en varios componentes: capacidad cognitiva, intereses y motivación. De otra forma, las necesidades educativas especiales en el contexto escolar se concretan en las denominadas dificultades de aprendizaje"*. Para este autor, las dificultades de aprendizaje exigen diversas formas de intervención ajustadas a las diferentes disciplinas, debido al enfoque multidimensional que él defiende.

En la misma línea, Marchesi y Martín (1990-91:20) afirman que *"el concepto de dificultades de aprendizaje es también relativo"*, y añaden que *"depende de los objetivos educativos que se planteen, del currículo establecido, de los niveles que se exijan y de los sistemas de evaluación que se apliquen"*. Marchesi (1990:34) considera que el concepto de necesidad educativa especial *"por un lado, ha ampliado los límites de la educación especial, que ahora incluye un mayor número de alumnos, y la ha incorporado dentro del sistema educativo normal. Por otro, ha situado en la escuela la mayor parte de los problemas del alumnado urgiendo un replanteamiento de sus objetivos y haciendo ver la necesidad de su reforma. Y finalmente, ha subrayado la indisociable vinculación entre las*

necesidades educativas especiales y la provisión de recursos educativos para hacerle frente".

En las distintas aproximaciones definidoras acerca del concepto de necesidades educativas especiales sus autores coinciden en que éstas están relacionadas con las ayudas pedagógicas y recursos educativos que determinados alumnos puedan necesitar para el logro de los objetivos de la educación, que son los mismos objetivos que para el resto de los alumnos. La dificultad está, por tanto, en establecer quiénes son alumnos de necesidades educativas especiales y quiénes no. En definitiva, aparecen posturas enfrentadas por parte de los que critican la nueva expresión.

Morris y Blatt (1989) reconocen la dificultad de consensuar en qué consistía la discapacidad para el aprendizaje, citando lo establecido por Kirk (1984:48) *"Nosotros concebimos originalmente a un niño con una discapacidad de aprendizaje como uno que tiene un impedimento importante de tipo psicológico o neurológico para aprender a leer, deletrear o escribir, o para la aritmética. Éstos son casos relativamente raros, tal vez sólo 1 ó 2% de los escolares. Sin embargo, en la actualidad el término discapacidad de aprendizaje se aplica casi a cualquier clase de problema de aprendizaje que un niño pueda experimentar"*. La idea de Kirk coincide con una de las críticas más consistentes acerca de la expresión necesidades educativas especiales: su excesiva amplitud. En efecto *"la educación especial pasó del 2% de alumnos con deficiencias permanentes al 20% de alumnos con necesidades educativas especiales"* (Marchesi, 1990:21), cifras que actualmente van incrementándose a medida que se va extendiendo el nuevo término. En este sentido, parece que, además, el incremento se debe, según Marchesi (1990-91:21) *"a los alumnos con problemas de aprendizaje, en la etapa de Educación Secundaria, y de que también los alumnos con un rendimiento superior a la media tendrían necesidades educativas especiales, aunque en este caso su demanda apuntaría hacia ritmos más rápidos o contenidos más amplios y profundos"*.

Otra de las críticas a este concepto emerge, fundamentalmente, de la falta de confianza en la escuela y su acción educativa. La defensa se fundamenta en que las dificultades de aprendizaje no deben dar una imagen tan optimista, al considerar, en cierta medida, la consecuente pérdida de importancia de la propia Educación Especial. Posicionamiento debido, posiblemente, a que aún sigue persistiendo la falsa creencia de asociar la deficiencia al daño cerebral. A este

respecto, Deutsch Smith y Robinson (1989:161) afirman que *"este legado –que implica lesión cerebral o el daño cerebral mínimo (DCM)- permanece hoy con nosotros, y aunque forma parte de la mayoría de las definiciones de dificultades de aprendizaje, no es particularmente útil al campo actual de las dificultades de aprendizaje. Desde nuestro punto de vista, la presunción de DCM ha oscurecido el campo de la educación para estos niños"*.

Según estas autoras, la influencia de la educación en el aprendizaje se generalizó a partir del éxito clínico de los estudios de Strauss y Lehtinen (1947), Kirk y Johnson (1951), Frostig y Horn (1967) y de Kephart (1971). Aunque estas investigaciones fueron realizadas antes de establecerse la categoría de alumnos con dificultades de aprendizaje, probablemente algunos de los sujetos que lo manifiestan, años después hubieran sido considerados como tales, ya que, por ejemplo, en el estudio de Kephart, éste los denominaba niños de aprendizaje lento. Asimismo, el estudio de Kirk, realizado sobre alumnos levemente retardados, aportó la base para estudios posteriores con alumnos de dificultades de aprendizaje e *"influyó definitivamente en la actitud positiva que guardan los maestros e investigadores actuales, que buscan continuamente métodos más efectivos, estrategias más precisas y materiales de instrucción más útiles"* (Deutsch Smith y Robinson, 1989:162).

A pesar de las críticas a esta concepción, la nueva perspectiva está basada fundamentalmente en el criterio de que lo que se debe cambiar es la escuela, para que pueda responder positivamente a la diversidad de los alumnos, y en ella se considera que las diferencias individuales son algo que debe alentarse, e incluso, en algunos casos, potenciarse. Planteamiento que será posible cuando la escuela respete la individualidad y genere una cultura de colaboración, situación que facilitará probablemente el aprendizaje de todos los alumnos y, paralelamente, la capacitación profesional de sus maestros. Establecer la igualdad de oportunidades y el principio de equidad pueden mejorar la escolarización de todos los alumnos.

1.3.2.4. - La integración escolar

Hasta hace pocos años, los países más desarrollados sostenían políticas educativas segregadoras con los alumnos de necesidades educativas especiales a los que se escolarizaba en centros especiales, reconociéndose legítimamente que era la mejor situación para ellos. A partir de los años 60 se comienza a formar en la

mayoría de esos países un cambio de opinión a favor de la integración educativa, propugnando la escolarización conjunta de alumnos “normales” y “no normales”. Sin embargo, el movimiento que surge a favor de la integración es mucho más que eso. El propósito era exigir para todos los alumnos con alguna minusvalía una respuesta educativa satisfactoria, dentro del marco educativo ordinario, y sensibilizar a las partes implicadas hacia una actitud positiva al respecto.

Muchas han sido las razones argumentadas en favor de la integración. Entre ellas, *“tal vez la más general y básica es la que se asienta en criterios de justicia e igualdad”* (Marchesi y Martín, 1990-91:21). Otros autores, como Birck (1974), Chaffin (1975), Houck y Sherman (1979), Renau (1984), Fierro (1987), Dueñas (1991) y Fernández González (1993), argumentaron a favor de la integración diversas razones que, de manera conjunta, se resumirían en las siguientes:

- Acto de justicia y derecho constitucional.
- Derechos humanos que asisten a las personas excepcionales.
- La Educación segregada conduce a una condición laboral y social también segregada.
- Beneficio mutuo en todos los alumnos.
- Eliminación de clasificaciones y etiquetas.
- Evolución del concepto de “deficiencia”
- Rentabilidad de las inversiones en términos económicos.
- Evolución en las actitudes de la sociedad.

Probablemente fue el conjunto de todos los argumentos, cuyo punto de arranque se debe al derecho a la diferencia y al principio de normalización, lo que sirvió de base motivadora para que la integración comenzara su puesta en marcha. No obstante, este tipo de argumentos se han visto contrarrestados por otros mantenidos desde posturas contrarias. En general, las posiciones críticas cuestionan que la integración, en la práctica, pueda beneficiar al alumno integrado y favorecer a la vez el aprendizaje del resto. Paralelamente, se plantea la posibilidad efectiva de la integración en una sociedad competitiva, donde los valores dominantes no son exactamente los que implica la integración educativa, como son el respeto, la cooperación y la solidaridad. El resultado de posturas enfrentadas y de críticas determinadas contribuye, en general, a que aquello sobre lo que se debate mejore. Este podría haber sido el caso en el proceso de la integración.

Sobre su concepto, existen varias aproximaciones definidoras. El análisis de ellas aproxima a una concepción de lo que ha venido llamándose corriente o movimiento de Integración Escolar. De ellas se puede extraer, por sus coincidencias básicas, que la Integración Educativa contempla las siguientes características definidoras:

- Se trata de un proceso dirigido a todos los alumnos.
- Su carácter temporal, instructivo y social va más allá del ámbito escolar.
- Implica variedad de servicios y alternativas instructivas.
- Respeta las individualidades.
- Debe facilitar ambientes no restrictivos.

El concepto de la integración, en palabras de Marchesi y Martín (1990-91:24) *"no es algo rígido, con límites bien precisos y definidos. Por el contrario, la integración es más bien un proceso dinámico y cambiante, cuyo objetivo central es encontrar la mejor situación para que un alumno se desarrolle lo mejor posible, por lo que puede variar según las necesidades de los alumnos, según los lugares y según la oferta educativa existente"*.

Conceptuar de este modo la integración implica tener en cuenta un conjunto de actuaciones que hacen de ella un proceso complejo. En primer lugar, requiere que las necesidades del alumno sean identificadas y valoradas para que, en función de ellas, se ajusten y adecuen las ayudas personales, materiales e instructivas que posibiliten su mayor desarrollo. En segundo lugar, precisa definir el tipo o modalidad de integración, pudiendo variar ésta desde la atención educativa sin apoyo en el aula ordinaria hasta su asistencia específica en el Centro Especial. Por último, exige el seguimiento y valoración a través de revisiones periódicas que constaten que la ubicación del niño en ese determinado ambiente le proporciona el mayor nivel de integración. Todas estas actuaciones requieren, además, de la formación pertinente de los profesionales de la educación.

La integración escolar, cuyos orígenes se sitúan principalmente en el ámbito social, surge ante las primeras denuncias acerca de las desventajas sociales de los deficientes, en los países nórdicos. Por tanto, será la "normalización" el motor que impulse los principios en los que se fundamente la corriente de Integración Escolar: normalización, individualización y sectorización. El principio de normalización es uno de los conceptos fundamentales de la filosofía de la

integración, cuya aplicación en el ámbito educativo se denomina Integración Escolar, constituyendo consecuentemente el objeto esencial para los alumnos con necesidades educativas especiales: llegar a la máxima normalización en los ámbitos educativo, social y laboral.

Este principio, que emerge en Escandinavia hacia los años 70, posteriormente se expande en Estados Unidos, y se contempla en nuestra Ordenación de Educación Especial a partir del Plan Nacional de Educación Especial una década después.

La aplicación en el ámbito educativo del principio de normalización no implica normalidad. Se trata de proporcionar al alumno las condiciones más normales posibles para desarrollar al máximo sus potenciales, adaptándole oportuna y adecuadamente el currículo a sus posibilidades. Asimismo, con el principio de individualización se pretende que la atención educativa al alumno respete, en todo momento, las peculiaridades que le caracterizan, adaptando las metodologías y programaciones educativas de manera individualizada. Por último, el principio de la sectorización, dentro del contexto educativo, supone para el alumno su derecho a que el sistema educativo responda, en cuanto a su organización, a sus contextos personal, familiar o de residencia, evitándole desplazamientos lejanos.

Sin embargo, la Integración Escolar no es una utopía: es todo un proceso que ofrece una alternativa de servicios en la línea de la normalización; y para que sea eficaz y no un mero eslogan, además de fundamentarse en unos principios y estar respaldada por la ley, debe cumplir con unas determinadas condiciones, como son las de contar con los servicios que requieran la diversidad y necesidades de los alumnos, tanto materiales como personales y de adaptación de los centros educativos ordinarios. Pero aún contando con todo esto, posiblemente no se conseguiría nada, o muy poco, si no existe previamente una preparación en el contexto escolar y social y, fundamentalmente, si no se cuenta con una actitud favorable del profesor, de los compañeros y de los padres.

Las actitudes de los profesores ante la integración es uno de los factores más importantes. Marchesi y Martín (1990-91:29) afirman acerca de éstas que *"una actitud positiva es ya un primer paso importante que facilita la educación de estos alumnos en la escuela integradora"*. Sin embargo, esta actitud no es siempre la misma. Fernández Gálvez (1999:76) considera que las actitudes del profesor

ante la integración *"van desde un no intolerante hasta un sí profesional, pasando por bastantes matices"*. En efecto, la predisposición inicial del profesor puede ser no positiva a la integración, pero las actitudes son procesos complejos que se van generando y que se modifican en función de las experiencias vividas y de la información y formación que se tiene al respecto.

Por tanto, la modificación de las actitudes iniciales de los profesores dependerá de la experiencia que en el propio proceso de integración sean capaces de demostrar los docentes, considerando que uno de los factores decisivos para el mismo es que se cumplan con extraordinario rigor las ayudas y recursos que son necesarios para su perfecto desarrollo, siendo además, al menos teóricamente, uno de los compromisos contraídos por las Administraciones.

Paralelamente, la participación y colaboración de los padres es otro de los factores relevantes en la integración, que favorece el desarrollo del niño. La participación en la propuesta de escolarización del alumno, la colaboración con los profesores y con el Centro Educativo son actuaciones concretas y decisivas. Y, por último, la actuación de la sociedad en general. La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales no sería sólo responsabilidad del Sistema Educativo: las Instituciones Sociales, las Asociaciones de Padres, las empresas, etc. son los agentes que continuarían con la integración social y laboral, para hacer posible que, lo que comenzó en la escuela, tenga su efecto positivo en otros ámbitos a lo largo de la vida adulta.

El análisis de los aspectos que se han considerado fundamentales, dentro del marco de la Educación Especial, permite una aproximación no sólo al concepto de la Educación Especial en general, sino además, y particularmente, a la evolución que dicho concepto, de origen relativamente reciente, está experimentando.

Desde corrientes críticas, se pusieron en tela de juicio las teorías y las hipótesis de la disciplina, como hizo Fulcher en Australia (1989), Tomilson en el Reino Unido (1982), Ballard en Nueva Zelanda (1990), Carrier en Papúa-Nueva Guinea (1983), Skrtic en los Estados Unidos (1991), a través de distintos análisis y con teorías que hacían referencia fundamentalmente a la Sociología, Filosofía y Política. Una vez más, se puso de manifiesto que la permanente preferencia de la Educación Especial se había dirigido hacia el modo en que se determinaba que un alumno tenía necesidades educativas especiales, impidiendo el progreso en la

superación de las mismas por tratar de argumentar que las dificultades educativas estaban centradas en las características del niño.

Perspectivas, quizás radicales, han favorecido una nueva concepción de las necesidades educativas especiales, y el progreso de la Educación Especial dependerá de que se reconozca que las dificultades que experimentan los alumnos no son intrínsecas, sino que, en demasiados casos, se sitúan fuera de ellos.

1.3.3. - Perspectivas actuales: de la Integración a la Inclusividad

La Educación Especial, situada en estos momentos en la cultura de la integración educativa, camina hacia la escuela inclusiva superando todo tipo de concepciones segregacionistas del pasado. Tanto teóricos como prácticos mantienen que las escuelas deben responder a las necesidades de “todos” los niños. Asimismo, el término “inclusión” aparece junto al de “integración” cada vez con más frecuencia en la literatura sobre Educación Especial.

En este mismo sentido, “integración total”, “inclusión total”, “escuela inclusiva”, “educación inclusiva” o “escuela para todos”, son otros de los muchos términos que se están utilizando para hacer referencia, en definitiva, a un nuevo movimiento educativo que convive con el de Integración, ambos íntimamente relacionados con el campo de la Educación Especial en su nueva concepción.

Con el término de inclusión, generalmente, se pretende describir un acercamiento, más bien filosófico, a la educación de los alumnos considerados discapacitados, es decir, la educación dirigida a aquellos alumnos que todavía se encuentran escolarizados en escuelas de Educación Especial (conocidas como Centros Específicos) continuando segregados de la escuela ordinaria. En definitiva, en el sentido más clásico de la Educación Especial, los alumnos deficientes físicos, psíquicos y sensoriales.

El cambio que se está produciendo hacia el concepto de inclusión plena en sustitución del de integración, se puede atribuir a varias razones. Para Stainback y Stainback (1999) éstas serían las siguientes: en primer lugar, porque el término inclusión comunica con más precisión y claridad que hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de todas las escuelas y no sólo colocarles en las

aulas ordinarias. En segundo lugar, porque el término integración, en gran medida, supone que su objetivo es reintegrar a alguien en la vida escolar de la que había sido excluido. Y en tercer lugar, porque el interés de las escuelas inclusivas se centra en cómo construir un sistema que, sin excluir a nadie, esté estructurado para poder satisfacer las necesidades de cada uno. Por tanto, mientras que la integración implica la necesidad de adaptar a los alumnos, la enseñanza inclusiva, depositando la responsabilidad en el personal de la escuela, propone que sea la escuela la que adapte, con la situación conveniente, las respuestas a las diferentes necesidades de todos los alumnos.

En el mismo sentido se pronuncia otro de los defensores de las escuelas inclusivas, Ainscow (2001), manifestando que se ha producido un abandono de la idea de integración en beneficio de la idea de inclusión. Para este autor, *«la palabra integración se suele utilizar para aludir a un proceso de asimilación, en el que se apoye a cada niño para que pueda participar en el programa vigente (y prácticamente sin cambios) de la escuela»* (pág. 202), mientras que el término *«inclusión indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas»* (pág. 202).

Asimismo, la integración escolar, fundamentada en el derecho a la diferencia y en la ideología de la normalización, no se ha llevado a cabo, a la hora de su práctica, de la misma manera en todos los países. Generalmente, la integración se ha planteado como una actuación en paralelo que, progresivamente se acercara al sistema ordinario o regular, y no tanto como un hecho que debiera emerger del propio sistema educativo general con el propósito de lograr una escuela para todos.

Pese a que todos los profesionales de la Educación Especial apoyan la idea de incluir alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias, así como el desarrollo de actuaciones con otros maestros o tutores, no todos están a favor de eliminar las distintas modalidades educativas, tales como la escolarización en Centros Específicos o Aulas Especiales. Esta situación está impidiendo, en gran medida, el progreso de la integración total o el concepto de ambiente menos restrictivo, a la hora de escolarizar a los alumnos desde la perspectiva que impulsa la inclusión.

La Educación Especial sigue siendo un tema en si mismo polémico. Desde su zigzagueante evolución, que va desde el concepto de educación especial hasta el

actual concepto de necesidades educativas especiales; desde el ámbito de la segregación social y escolar hasta el ámbito de la integración y desde la gran diversidad hasta la defensa de la escuela para todos, pone de manifiesto, no sólo ser una disciplina en constante cambio, sino que además se encuentra en una etapa de formación.

Hoy en la Educación Especial se habla de alumnos con necesidades educativas especiales y los términos de integración o inclusión, en general, se van sustituyendo por el de “escolarización” de todos los alumnos en las aulas ordinarias. Asimismo, se defiende una educación especial que no solo busque el uso de nuevos términos, sino que actualice su intervención con un nuevo enfoque conceptual orientado hacia la diversidad de los alumnos. Paralelamente, la Educación General habla también de la atención a la diversidad, concepto que va evolucionando a medida que la escuela deja de ser segregadora para ir dando paso a la escuela tolerante e integradora, proponiendo que la heterogeneidad del aula sea reconocida como algo positivo y enriquecedor para todos los alumnos y demás miembros del centro educativo. La atención a la diversidad se entiende, desde un punto de vista pedagógico, como un concepto amplio que debe interpretar las necesidades del alumno, no solo las derivadas de las capacidades para aprender, sino otros aspectos determinantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno, como son sus condiciones sociales, raza, género, religión, su propia cultura, etc. Esta diversidad exige, consecuentemente, una nueva perspectiva, la denominada “escuela para todos”, que es, en definitiva, la escuela que escolariza a todos los alumnos para ofrecer el progreso educativo, personal y social de cada uno de ellos (ya sea desde la integración total o la llamada escuela inclusiva) coincidente, por tanto, con los defensores de la inclusividad, como en el caso de Stainback y Stainback (1999:30), cuando dice que *«El objetivo consiste en crear una comunidad que acoja las diferencias, utilice las diferencias entre los niños como elemento del currículo y respete esas diferencias en todos los aspectos del programa escolar»*.

Desde esta nueva perspectiva, de mentalidad diferente y con un profundo respeto a las diferencias, la escuela para todos no sólo supondría la integración total o la escuela inclusiva, o el continuo de servicios educativos en el aula ordinaria, o el conjunto concreto de acciones o actuaciones, sino la necesidad de manifestar determinadas actitudes o sistema de creencias ante la educación lo más alejado posible de todo tipo de convicciones tradicionales, donde se evidencie el compromiso y responsabilidad coherente a la filosofía que se defiende. Es decir,

una forma distinta de vivir todos juntos en la misma escuela, sin obstáculos ni dificultades para ningún alumno, sea cual sea su excepcionalidad o circunstancias. Las necesidades que manifiestan nuestros alumnos son reales y precisan de una intervención educativa eficaz que nadie les niega. Se comparte, de manera general, que todos los alumnos, sin excluir a ningún niño denominado excepcional, lo merecen.

Ante la realidad de la escuela actual, tan diversa como compleja, que exige atender a todos los alumnos y ofrecerles la educación de calidad que merecen, la pregunta inmediata de quiénes están en las aulas, día tras día, es: pero, ¿cómo poder hacerlo efectivo?. La respuesta no es fácil y en cierta medida sugiere recurrir a la historia que, de manera anecdótica, cuenta Mel Ainscow, (2001:57), que dice así:

"Circula una historia, de un catedrático famoso que, habiendo escrito un montón de artículos importantes sobre la calidad de la educación, hacía veinte años que no pisaba una escuela. Un joven colega, nuevo en la plaza, le persuadió de que visitara una escuela local que había adquirido una buena reputación por la excelencia de su trabajo. Al regresar de la visita, el profesor joven le pidió al catedrático que le hiciera algún comentario sobre lo que había visto. Tras un montón de silencio el catedrático replicó: "Estoy pensando si eso funcionaría en teoría".

Tampoco es fácil esperar dentro de la comunidad educativa, tanto de familias como de profesionales, unanimidad en la manifestación de actitudes favorables ante la escolarización de todos los alumnos en la escuela ordinaria. Todavía, con cierta frecuencia, se pueden observar determinadas actitudes de resistencia y rechazo que, en gran medida, podrían ser comprensibles debido, no solo al tratamiento educativo segregado que durante tanto tiempo se les ha ofrecido a determinados alumnos, sino por las fuertes y arraigadas creencias de que los alumnos considerados de educación especial estarán mejor atendidos en otros centros, así como, quiénes no lo son, serán mejor educados si no conviven con ellos. En el mismo sentido se manifiestan actitudes respecto a los otros niños excepcionales denominados generalmente superdotados. En este caso, aunque no se solicita su inclusión en la escuela ordinaria porque nunca fueron excluidos, lo que sí se reclama enérgicamente son los recursos, servicios y apoyos, que ofrezcan para ellos en las aulas similares servicios durante las intervenciones educativas, como las que se establecen para aquellos de los que no se espera el mismo nivel de

desarrollo, progreso y rendimiento en una escuela que, en los últimos tiempos se ha orientado a ofrecer más a quienes más dificultades manifiestan y que, tradicionalmente, no reconoció las necesidades educativas que los alumnos con alta capacidad también manifiestan durante su desarrollo. El movimiento asociativo en defensa de los niños superdotados y de sus familias, en general, y, en particular, el representado fuertemente en la cultura estadounidense, junto a las asociaciones de profesionales que también actúan en su defensa, así lo manifiestan (Asociación de Pennsylvania para la superdotación, fundada en 1953).

1.3.3.1. - Aportaciones de la investigación sobre las actitudes de los maestros ante los alumnos de necesidades educativas especiales.

La modificación de actitudes hacia los niños excepcionales sigue siendo objeto de máxima preocupación en cuanto al pronóstico de experiencias educativas integradoras, esencialmente por la importancia que se concede a las actitudes como elemento condicionante del gran número de variables sociales que influyen, a la hora de su aceptación por parte de todos, en el ámbito escolar integrado. Las actitudes adversas pueden modificarse y mejorar hacia posiciones más favorables. De hecho, en la investigación realizada, aunque desde diferentes posturas o enfoques, la mayoría de los investigadores así lo corroboran. Desde este planteamiento y apoyado en la investigación de los años setenta y ochenta, Monereo (1987) observó cómo la influencia de las actitudes acerca de la integración escolar había sido contemplada desde diferentes perspectivas que, agrupadas y clasificadas, determinó de la manera siguiente: en primer lugar sitúa a quienes ven las *"actitudes positivas como condición "sine qua non" para esperar una integración con éxito*, (pag. 38), posicionamiento apoyado por autores como Gottlieb (1980), Dusnt (1976) y Canevaro (1983) que mantienen la efectividad de la integración si los padres, profesores y alumnos manifiestan actitudes favorables ante la presencia en el aula de alumnos excepcionales.

En segundo lugar, estarían aquellos que consideran *"las actitudes como factor que influye en el tratamiento que reciben las personas con handicap"*, siendo Bank-Mikkelsen (1975) el que mantiene que la actitud está en la base de la segregación o proteccionismo que históricamente condujeron a la apertura de las instituciones de tipo asistencial, junto a Tunik, Platt y Bowen (1980) y Sandler y

Robinson (1981) que sostienen como el mayor obstáculo el situado en las actitudes públicas, incidiendo en aislar a determinados ciudadanos.

En tercer lugar se encuentran los que consideran **"las actitudes de los maestros como elemento que debiera ser incluido como complemento de su formación"**, defendido por los autores Carberry, Waxman y Mckain (1981), que preocupados por mejorar las actitudes de los maestros, diseñaron un modelo de taller para ofrecerles formación sobre handicaps ante su integración educativa.

"La modificación de actitudes como estrategia en el camino de hacer más efectiva la integración", ocupa el cuarto lugar de la clasificación, en el que se agrupan las posturas de Frith y Mitchell (1981) y de Miller, Armstrong y Hagan (1981), quienes observaron que la integración era más efectiva cuando la presencia del alumno excepcional es aprovechada para conocer más y mejor la discapacidad del alumno por parte de sus compañeros. En el mismo sentido se incluyen las aportaciones del propio autor, Monereo (1985), considerando la modificación de actitudes como un problema técnico que precisa de la aplicación de programas específicos de intervención y las de Guardia y Monereo (1985) y de Blacher-Dixon y Turbull (1979).

Por último, en quinto lugar sitúa *"la mejora de las actitudes como consecuencia de la integración"*, destacando la postura de Ashman (1982) y la de Siperstein y Gottlieb (1978), quienes defienden que es la propia integración el medio para conseguir el objetivo de la aceptación social de todas las personas sin distinción.

El denominador común de las diferentes posturas o perspectivas que se mantienen, referidas a las actitudes adversas que se manifiestan, está en la necesidad de su modificación para mejorarla, pudiéndose resolver a través de la formación que facilite el incremento del conocimiento de las diferencias de quiénes son diferentes, con el firme propósito de conseguir una sociedad cada vez más integradora y tolerante.

En cuanto a las actitudes de los maestros, concretamente, suelen aparecer en la literatura como uno de los temas de notable importancia en los autores que se han interesado por ello. No en vano, son los maestros quiénes tienen el deber de participar en la toma de decisiones relativas a la integración o inclusión de los alumnos en el aula ordinaria, de su desarrollo y progreso. Como maestro tutor, el

maestro es responsable inicialmente de los alumnos de grupos ordinarios y de aquellos alumnos que están integrados en ellos, siendo además, como un coordinador de la combinación de sus propias actuaciones con las acciones de los apoyos y las intervenciones del o los especialistas necesarios, esperando de él la capacitación profesional de generar relaciones normalizadas entre sus alumnos.

Parte de la investigación que ha analizado las actitudes de los maestros revela, en general, que como grupo manifiestan el mismo rango de actitud que se puede encontrar en la sociedad, no siendo, por tanto, su desempeño profesional, según Ashman, (1982 en Monereo, 1987), un factor de influencia significativa en sus actitudes. Siguiendo estos planteamientos, los trabajos realizados, citados por Monereo (1987), de Harasymiw y Horne (1976), Clark (1977) y Toledo (1984) ofrecieron similares aportaciones, destacando que algunos profesores de la escuela ordinaria no se consideran capacitados para la tarea educativa con niños excepcionales, así como que manifiestan la necesidad de atribuir dicha tarea a los profesores especializados, y la creencia de descuidar al grupo si se atiende al excepcional. Asimismo, investigaciones realizadas en esos años, pero con estudiantes de Magisterio, maestros en formación, confirman similares resultados. Según la base de datos Redinet del CIDE de Madrid, la investigación dirigida por García Cabero, M. de la Universidad de León. Departamento de Filosofía y CC. de la Educación, durante 1983-1984, bajo el título de "Actitudes y modificación de actitudes de los estudiantes de Magisterio hacia la integración escolar de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales" concluye que, en su trabajo, los investigadores confirman en general los hallazgos descritos en otros estudios y en las investigaciones realizadas con maestros en ejercicio, aconsejando el desarrollo de programas de este tenor en toda la formación del futuro profesorado y dentro del currículo ordinario, y no como un añadido o como algo ajeno al mismo.

La divulgación de los resultados de la encuesta por encargo de la Dirección General de E.G.B., que fue publicada en Comunidad Escolar de 25 de marzo de 1985, informaba de que el 68,6% de los profesores eran favorables a la integración escolar en las aulas ordinarias, destacándose de los resultados que la actitud hacia la integración está muy relacionada con la experiencia propia, así como que un 44,1% de los maestros de Centros Específicos eran partidarios de la enseñanza segregada. De la misma manera, Monereo (1987) cita la encuesta realizada en la Escola d'Estiu de Barcelona por la Comissió d'Ensenyament del Patronat Municipal de 1985, según la cual el 84% de los maestros se manifestaba favorable a la integración. Por consiguiente, es necesario recurrir al trabajo de Ashman (1982),

para comprobar si, en cierta medida, los maestros españoles cumplían positivamente las cinco variables que el autor estimó que influían en las actitudes favorables de los maestros ante la integración: haber recibido cursos de Educación Especial, sentimiento de seguridad respecto a su capacitación técnica para la educación de a.n.e.e., aceptación de la idea del niño excepcional con los mismos derechos y deberes, sentir la escuela ordinaria como el lugar adecuado para la educación de todos sin ninguna distinción y ser profesor de los cursos o niveles más bajos, donde las diferencias son más fáciles de asumir.

En cuanto al estudio de Stephens y Braun de 1980, los resultados constataron que los maestros de Educación Infantil y Primaria manifestaban mejor disposición que los de niveles superiores, incrementándose su preferencia hacia estos alumnos en sus aulas en función del número de cursos que habían recibido de Educación Especial, además de correlacionarse positivamente la confianza que el maestro tiene en su propia habilidad con su disposición para integrar en el aula.

Como consecuencia se puede extraer, que la formación de los maestros sobre los alumnos integrados en las aulas ordinarias, es una de las variables de influencia en las actitudes ante la integración y contemplada por los investigadores en sus estudios y trabajos. De tal manera que se cerraría el círculo al afirmar que, si estas actitudes son adversas, conformarán grandes obstáculos a la hora de pretender que la escuela para todos sea la realidad que, actualmente, se desea.

Si estos deseos se quieren ver cumplidos, la Educación Especial, en continuo cambio, debería continuar su formación como disciplina con la exigencia inmediata a la formación del profesorado, tanto en formación como en ejercicio. Los maestros precisan mejorar en el conocimiento de los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos, así como del potencial de sus capacidades, reforzar la confianza de su propia capacidad de trabajo y esfuerzo con estos alumnos y disponer de oportunidades dónde generar su propio aprendizaje, así como de participar y propiciar el trabajo en equipo con los diferentes profesionales que intervienen o están implicados en el proceso educativo del alumno.

Los sistemas educativos se perfilan, en la mayoría de los países, a través de medidas legales y políticas como oportunidades para atender a todos los alumnos, situación que implica la atención educativa y aceptación de sus distintas necesidades. La escuela tiene la responsabilidad de ofrecerlo y sus maestros la necesidad de formarse para conseguirlo, pues de acuerdo con el pensamiento de

González (2004:269), *"no hay aprendizaje sin enseñanza y en la enseñanza se comunica, siempre se hace, lo que se es y se es lo que se conoce"*.

Índice

CAPÍTULO 2.- Desarrollo histórico, legislativo y conceptual de la superdotación	99
2.1. – Desarrollo histórico de la superdotación	103
2.1.1. Antecedentes históricos	103
2.1.2. Hitos históricos de la superdotación. Primeros estudios.	107
2.1.2.1. Estudio clásico de Galton	107
2.1.2.2. Macroestudio de Terman	109
2.1.3. Recorrido histórico de la superdotación en España.	114
2.2. – Evolución de los aspectos legislativos.	125
2.2.1. Primeras aproximaciones	125
2.2.1.1. Desde la Ley Moyano hasta la Ley General de Educación	125
2.2.1.2. La Ley General de Educación de 1970	129
2.2.2. La Reforma Educativa	131
2.2.2.1. El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo	131
2.2.2.2. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	132
2.2.2.3. La legislación de las Comunidades Autónomas	138
2.2.3. La Ley de Calidad de la Educación (LOCE)	145
2.2.3.1. El Real Decreto de 18 de julio de 2003	148
2.3. – Superdotación: bases teóricas y conceptuales	150
2.3.1. Evolución del concepto	150
2.3.1.1. Primeras concepciones	152
2.3.1.2. Nuevas concepciones	157
2.3.2. Perspectivas actuales de la superdotación	176
2.3.2.1. Últimas aportaciones	177
2.3.2.2. Contribuciones de los investigadores españoles	183
2.3.3. De la superdotación al talento	189
2.3.3.1. El problema de la terminología	191
2.3.3.2. Talento: teoría de la superdotación y el talento de Gagné	195

CAPÍTULO 2

DESARROLLO HISTÓRICO, LEGISLATIVO Y CONCEPTUAL DE LA SUPERDOTACIÓN

"Janie acaba de terminar su redacción sobre el sistema Solar y la está pasando a la computadora para la clase del día siguiente. Abandonando su tarea, se asoma a la ventana y se pregunta qué puede estar sucediendo en los innumerables planetas que hicieron posible la vida en el tercer planeta a partir de la estrella denominada Sol. Puede parecernos que lo que está haciendo Janie no tiene nada de especial, después de todo la mayoría de los alumnos escriben redacciones sobre la vida extraterrestre... hasta que nos enteramos de que sólo tiene 6 años. Janie lleva varios años de adelanto a sus compañeros de clase. Escribe frases completas, se expresa excepcionalmente bien y tiene grandes deseos de aprender la respuesta a una gran diversidad de problemas. (...)

Malcom, un alumno de primaria, corre desde la escuela hasta la parada de autobús que le lleva a la universidad cercana, donde asiste a segundo curso de escritura creativa. Tiene grandes deseos de mostrar su último cuento al profesor. El trabajo de Malcom trata sobre el cúmulo de sufrimientos que ve alrededor y habla con severidad sobre los dirigentes de su comunidad y del país. Cree que tiene un mensaje que comunicar a los marginados y los olvidados de todas las razas. Tiene muchas ideas, y sabe que pueden tener más éxito si aprende a comunicarlas lo mejor posible. Lleno de energía y pasión, Malcom se revuelve en el asiento del autobús que le lleva a recibir la educación necesaria para su futuro."

(Hewards, 1998:436)

Janie y Malcom tuvieron la posibilidad de demostrar sus potencialidades gracias a la detección temprana de sus altas capacidades y a la educación diferenciada que recibieron.

Lamentablemente, no es ésta la situación que viven todos los niños con altas capacidades intelectuales. De hecho, históricamente ha existido una marginación social y educativa que todavía persiste para la gran mayoría de ellos,

que quedaría reflejada, en cierta medida, en las frases de los siguientes niños españoles.

"... siento que la vida se me escapa y que nunca dejaré huella perenne en este mundo, tal como siempre anhelé... no se qué hacer de mi vida..."

Marta, 23 años

"... He llorado mucho por ser inteligente, he renegado de ello y me he sentido completamente incomprendida por mis amigos..."

Teresa, 16 años

"... La seño repite y repite, los niños no aprenden, siguen con la "m", yo me aburro mucho, no quiero ir a ese cole más, no es nada divertido..."

Marcos, 4 años

Las falsas creencias que, acerca de la superdotación, se vienen arrastrando desde la antigüedad, han contribuido a que las actitudes sociales hacia los alumnos más capaces sean adversas a la adecuada intervención educativa que demandan, representando un gran obstáculo a la hora de generar una sociedad sin marginación.

Gallagher (1988:338) afirmaba que *"El aumento del interés en todo el mundo por los niños con talento y superdotados durante las últimas décadas, ha favorecido una gran diversidad de sistemas de provisión educativa para atender sus necesidades"*.

Pese a este creciente interés, actualmente la realidad educativa, concretamente en nuestro país, exige todavía grandes cambios "sociales" y "educativos" que hagan, por fin, posible la efectiva aplicación en su favor de las provisiones educativas establecidas en nuestro actual ordenamiento jurídico.

2.1. – Desarrollo histórico de la superdotación

A lo largo de la historia de la humanidad, siempre ha despertado interés social la inteligencia en alto grado.

"Desde el mundo clásico, antes que existiera la Psicología científica, los hombres han reflexionado sobre el "enigma" de la superdotación" (Acereda y Sastre, 1998:50), debiéndose en gran medida a la presencia en todas las generaciones de sujetos extraordinariamente destacados del resto de sus compañeros, aunque para la mayoría de ellos el reconocimiento a sus cualidades, logros o hallazgos se hiciera efectivo muchos años después de su muerte.

Paralelamente, Grinder (1985) comenta que, en sus orígenes, la superdotación en cuanto a las referencias de su tratamiento apuntarían hacia la "divinidad", la "neurosis" y a la "medición de la inteligencia". Ello demostraría cómo ha ido cambiando el concepto de la superdotación a lo largo del tiempo, así como la influencia de las distintas concepciones en la determinación de estereotipos y mitos asociados al respecto que todavía poseemos.

Sólo la difusión de resultados concluyentes de investigaciones serias y rigurosas puede ofrecer a la sociedad de hoy la posibilidad de adentrarse en el conocimiento científico de cuanto sobre este tema se ha ido investigando, derribando con ello tantísimos tópicos y falsas creencias que, heredados desde los tiempos más remotos, han ido generando "determinadas actitudes" hacia la superdotación. La percepción de los sujetos excepcionales, concretamente de los que manifiestan una inteligencia superior a la media, ha fluctuado desde la admiración, por asociarse a la divinidad, hasta el rechazo más absoluto, por relacionarlo con la locura. Un recorrido por la historia permitirá adentrarse en el transcurrir de los hechos, para comprender lo que hoy se llama superdotación.

2.1.1. – Antecedentes históricos

En la literatura de la superdotación, aunque no muy abundantemente, se pueden encontrar algunas aportaciones que reflejarían el grado de interés que ha proyectado esta temática desde periodos muy lejanos a los nuestros. *"Katena (1982) cita referencias de la Grecia clásica, de la China imperial o de la Europa*

medieval”, (Genovard y Castelló, 1990:93). Según estos autores, pese a que dichas referencias podrían resultar de poco interés respecto a su significación científica, sí ofrecen una idea general del arraigo social y cultural, de la trascendencia del tema y del grado de su significación.

Desde la Antigüedad, en la Grecia clásica, el interés educativo por “los mejores” se podría extraer de las ideas de Platón bajo un planteamiento político enfocado en la optimización del gobierno de la República. En este sentido, y según Álvarez González (2000:18), *“En la Antigüedad, Platón designaba como “los mejores” a aquellas personas de demostrada capacidad y valía independientemente del estrato social del que procediesen.”* Asimismo pensaba García Yagüe (1986:17), cuando dice que *“En cuanto al interés por el rendimiento aprovechable de los bien dotados no es nuevo. Se puede percibir en las soluciones políticas de Platón”*. No obstante, *“muchos filósofos consideraban que su saber era un producto “divino””* (Acereda y Sastre, 1998:51). Desde este planteamiento, la superdotación se podría considerar como un “regalo” o un “don” trascendental.

En la China imperial, el interés por estas personas se manifestaría a través del tipo de pruebas que se aplicaban para la selección de funcionarios. Dichas pruebas consistían en los conocidos exámenes Keju, que servían a su vez para comprobar la competencia de los médicos, abogados y otros profesionales. (García Garrido, 1993).

Según este autor, Japón recibió una fuerte influencia de China. Dicha influencia se percibe a través del Código Taiho, elaborado a comienzos del siglo VIII, con el cual se iniciaría la escolarización formal en el país y la creación de escuelas especiales para la preparación y formación de los futuros gobernantes o mandatarios.

Durante estos períodos, se han sucedido diferentes actitudes ante la superdotación. De una parte, la absoluta aceptación, contemplándose incluso con la admiración y a veces asociándose a la divinidad, especialmente en determinadas culturas; y de otra, en el polo opuesto, el total rechazo, como consecuencia, o bien del temor a lo desconocido, o bien de la relación directa con la locura. Ambas posiciones trajeron consecuencias negativas, ejerciendo un alto grado de influencia que, a pesar de los años, lamentablemente todavía perdura.

En esta misma línea, y pese a que en la Edad Media no hubo preocupación por las cualidades excepcionales en general, merece la pena recordar cómo atrajo la atención el hecho de que fuesen las mujeres quienes manifestaran capacidades excepcionales. A estas mujeres se les calificaría de “brujas”, acusación que, desafortunadamente, originaría fuertes e indeseables consecuencias de prolongada duración.

El sentimiento común de seguir asociando la alta inteligencia a la excentricidad, o incluso a la hechicería, se mantuvo durante el Renacimiento, pese a ser este período el que vería nacer las primeras obras que trataron sobre esta temática.

Juan Huarte de San Juan (1529-30? – 1588), humanista, médico y filósofo español, en el siglo XVI contribuyó con su gran obra, “Examen de ingenios para las Ciencias” (1575), dedicando algunos de sus capítulos a la atención de estos alumnos. En García Yagüe (1986:17-18) se recoge al respecto la siguiente cita:

"Había de haber diputados en la República, hombres de gran prudencia y saber, que en la tierna edad descubriesen a cada uno su ingenio, haciéndolo estudiar a la fuerza la ciencia que le convenía y no dejarlo a su elección. De lo cual resultaría en nuestros estados y señoríos haber los mayores artífices del mundo y las obras de mayor perfección, no mas de por juntar el arte con la naturaleza".

Durante este período (S. XVI) también tuvieron lugar “los programas que da Solimán el Magnífico para seleccionar superdotados en todo su imperio” (García Yagüe, 1986:17).

El aprecio por la capacidad excepcional en individuos adultos fue un hecho que se produjo durante la Ilustración, aunque la valoración de la inteligencia en alto grado no se modificará respecto a épocas anteriores. Un ejemplo de ello, citado en Álvarez González (2000), eran los recursos de selección utilizados en algunas universidades donde, estableciendo entre sus criterios de selección el de “excelencia escolar”, captaban a los alumnos aventajados, con el propósito de seleccionar a sus futuros profesores. Esta situación destacó en algunas de las facultades de París durante el siglo XVIII.

Una de las aportaciones más significativas fue la de Condorcet cuando, en plena Revolución Francesa, defendió la inclusión de la escolarización protegida para todos los superdotados en los programas de la instrucción pública. La aportación de Condorcet se recoge en la mayoría de los autores estudiosos de este tema, pero es García Yagüe quien con mayor extensión la trata, tal vez por ser uno de los autores que más se identifica con la defensa de esta tesis. Así, García Yagüe (1986:18) reseña la siguiente cita:

"Sería importante tener una forma de instrucción pública que no dejase escapar ningún talento sin ser advertido y que le ofreciesen entonces todos los socorros reservados hasta aquí a los hijos de los ricos... No es una familia a la que se quiere compensar, es a un individuo al que se quiere formar para la patria...".

(Naturaleza y objeto de la instrucción pública)

"El poder público debería decir a los ciudadanos pobres si la naturaleza os ha dado talento podéis desenvolverlo, y no se perderá ni para vosotros ni para la patria... Es un medio de asegurar a la patria más ciudadanos en estado de servirla y a la ciencia más hombres capaces de contribuir a su progreso..."

Hemos creído que llenaríamos el doble objeto de asegurar a la patria todos los talentos que puedan servirla, y de no privar a ningún individuo de la ventaja de desenvolver los que ha recibido, si los niños que han anunciado mayor intensidad de ellos en un grado de instrucción fuesen llamados a recorrer el grado superior y sostenidos a coste del tesoro nacional bajo el nombre de alumnos de la patria".

(Informe sobre la organización general de la instrucción pública presentado a la Asamblea Nacional)

Pese a la existencia de tan relevantes escritos se tuvo que esperar hasta mediados del siglo XIX para poder ver como nacía la investigación sobre el tema de la superdotación, iniciándose así los primeros estudios sistemáticos de la inteligencia. Fue a partir de aquí cuando el concepto de inteligencia, aunque adoptando diferentes significados según las distintas corrientes de cada época, contribuiría al desarrollo del conocimiento de la superdotación como conceptos estrechamente ligados, en constante y paralela evolución.

2.1.2. – Hitos históricos de la superdotación. Primeros estudios.

La literatura especializada sitúa los primeros estudios de la superdotación en el siglo XIX; concretamente y por su enorme relevancia, señala a Galton y Terman como los autores de los estudios pioneros sobre esta temática.

Estos trabajos han sido considerados, en general, de una gran significación histórica, no sólo por haber servido como plataforma base para posteriores trabajos, sino por sus valiosas aportaciones, que permitieron avanzar en el conocimiento científico que, sobre la superdotación, se tenía, contribuyendo fundamentalmente a animar con ello al abandono de la creencia que durante muchos siglos imperó de que las personas que poseían altas capacidades habían recibido un “don” de un ser superior, como Dios o la propia naturaleza.

2.1.2.1. - Estudio clásico de Galton

Sir Francis Galton es el autor inglés que inicia la investigación sobre las formas superiores de la inteligencia en Inglaterra durante el último tercio del siglo XIX. Sus trabajos son fruto del interés que despertaban en él las personas (adultos eminentes) que habían destacado en esta época por su eminencia, intentando descubrir la relación que existía entre herencia y logros alcanzados en la edad adulta. Su obra, *Hereditary Genius*, publicada en 1869, pretendía demostrar el por qué la habilidad natural era transmitida a través de la herencia.

Su trabajo, reconocido como el estudio clásico de Galton, no sólo significa una cita obligada en la historia de la Psicología, sino que, además, se le atribuye la realización del “*primer intento de análisis científico de la superdotación*”, (Genovard y Castelló, 1990:93). Según estos autores, Galton no utilizó el término de superdotación, sino el de genialidad, caracterizado por lo siguiente:

- a) Manifestación de una clara diferencia de la normalidad.
- b) Poseer implicaciones culturales, casi mitológicas.
- c) Tomar como referencia una producción o respuesta distinta de la normal, pero valorada socialmente.

Para Genovard y Castelló (1990:94), “*Estos factores representaron una canalización de los elementos más teóricos relacionados con la superdotación;*

elementos que, a pesar de obviarse el concepto de genio en posteriores análisis, perduraron asociados al rendimiento y capacidad superiores”.

Respecto a la metodología utilizada por Galton en su estudio, es importante destacar: en primer lugar, la especial dedicación a la recogida de información respecto a datos de tipo biográfico y de antecedentes familiares, así como de una serie de estructuras antropométricas de un grupo de sujetos de alta reputación social; en segundo lugar, su criterio fundamental de validez fue la valoración social del rendimiento. Una persona cualificada (abogado, médico...) era considerada como una inteligencia superior a un asalariado; en tercer y último lugar, el no utilizar ningún instrumento formal de medida (test), que suplantó por criterios de prestigio profesional y social.

Las numerosas críticas que se han hecho al estudio de Galton se fundamentan especialmente en la selección de su muestra, acusándole de introducir con ello un importante sesgo a su trabajo.

Los resultados que obtuvo a través de la recogida de información, sin aplicar instrumento de medida alguno, según Acereda y Sastre, 1998:52-53), fueron los siguientes:

- "- No existencia de una correlación significativa entre la superioridad intelectual ("genio") y los aspectos físicos y de personalidad.*
- Existencia de correlación significativa entre la "genialidad" y los antecedentes familiares, lo que le llevó a hablar de heredabilidad del "genio".*
- Rasgos de personalidad entre los individuos geniales: gran energía, gran imaginación, gran independencia, fortaleza, alta dedicación y productividad, alta capacidad para establecer relaciones intelectuales"*

A pesar de que, en su estudio, Galton no concluyó con datos objetivos ni significativos sobre la superdotación, ya que no demostró la correlación entre un elevado CI y los antecedentes familiares, sí defendió un aspecto muy interesante, que contribuiría a orientar hacia nuevos planteamientos el concepto de superdotación: la desconexión entre "genio" y constitución malograda.

Como se indicó anteriormente, el estudio de Galton se limitaba a adultos famosos; por tanto, su trabajo no ayudó a la identificación ni a la educación de los niños con altos potenciales, en coherencia con su propio pensamiento acerca de la

inteligencia humana, ya que consideraba que ésta era permanente e inmutable, *"concepto que terminó consagrándose bajo la forma de la teoría de la estabilidad de la inteligencia, según la cual se creía que las personas nacen y mueren con una inteligencia pareja, con independencia de sus experiencias vitales"*, (Heward, 1998: 449).

Pese a todo tipo de críticas y observaciones, el estudio de Galton marca un primer momento favorecedor en su contexto al ámbito de la superdotación, especialmente porque sirvió para condicionar los trabajos posteriores, y favoreció una nueva orientación en el concepto de la superdotación. Durante muchos años, éste había estado muy alejado de la realidad, lo que había desembocado en actitudes negativas en la sociedad hacia las personas que manifestaban cualidades propias de una inteligencia superior. Su trabajo supuso un gran paso en favor de estas personas, pero dejaba una gran laguna que se mantuvo, desgraciadamente, hasta tiempo después.

2.1.2.2. - Macroestudio de Terman

El otro "hito histórico de la superdotación" es el estudio longitudinal de superdotados o macroestudio de Terman, considerado desde hace ya más de medio siglo como el que inició e impulsó el estudio e investigación de los niños superdotados. Este trabajo se desarrolló en California entre 1921 y 1958, gracias a los acontecimientos que tuvieron lugar a principios del siglo XX, que posibilitaron la unión de la teoría de la inteligencia estable con un método de evaluación o medida.

Estos acontecimientos se inician en 1905, cuando el gobierno francés, concretamente desde el Ministerio de Instrucción Pública, solicitó a los psicólogos Alfred Binet y Theophile Simon la elaboración de un instrumento capaz de discriminar los alumnos menos capaces o con dificultades de aprendizaje de los demás escolares.

Una década después, en 1916, estos instrumentos fueron traducidos al inglés y adaptados por Lewis M. Terman, de la Universidad de Stanford, para que el gobierno norteamericano pudiera asignar tareas y cargos a los soldados que estaban en el frente durante la Primera Guerra Mundial. Ese mismo año, el instrumento era publicado como Escala Stanford-Binet, convirtiéndose en baremo de comparación de las demás escalas de medición de la inteligencia, y dando paso a la aparición de las medidas mentales.

Es a partir de aquí cuando se comienza a admitir la variabilidad en las diferencias individuales, como realidad empírica, medidas a través de tests psicométricos, destacando como medida única el "cociente intelectual: C.I.", representante de la inteligencia general de las personas.

En este contexto, Terman convierte al niño superdotado en su centro de interés, escribiendo mucho antes de iniciar su investigación acerca de los niños precoces (existen publicaciones de 1905 y 1914), y sobre los biendotados (en 1906, 1917 y 1920). Así mismo, la aportación de 20.000 dólares de la Commonwealth Fund of New York en 1921 significó una importante ayuda externa que contribuiría muy positivamente a hacer posible tan extraordinario trabajo.

El propósito de Terman con esta investigación consistía en "*analizar las características de los chicos con alto C.I., la evolución de sus logros académicos y profesionales y el grado de estabilidad de la inteligencia, fundamentalmente*" (Jiménez, 2000: 35). Para ello trabajó sobre una muestra de 1.500 chicos de entre 12 y 14 años, que seleccionó pidiendo a los profesores que indicaran cuáles eran los más capaces, y posteriormente aplicándoles la Escala de Stanford-Binet de 1916, y eligiendo para su estudio aquellos que obtuvieron más de 140 puntos. Esta situación nos indica claramente que se trata de un estudio básicamente descriptivo, a través de un proceso de identificación de alumnos altamente capaces, aunque su objetivo estaba orientado no sólo hacia la identificación, sino también hacia el desarrollo y evolución de los sujetos identificados.

Sobre la recogida de datos de los sujetos de la muestra seleccionada que Terman y sus colaboradores llevaron a cabo, se cita, según Laycock, (1979) en Genovard y Castelló (1990:96), lo siguiente:

- "* *Cuestionario para los padres referido al ambiente familiar de los niños.*
- * *Informe de los maestros sobre el trabajo escolar.*
- * *Examen médico de aproximadamente la mitad de los sujetos de la muestra.*
- * *Aplicación de una batería de test que trataban temas escolares.*
- * *Realización de las medidas antropométricas estándar: peso, talla, dimensiones corporales, etc.*
- * *Inventario de intereses personales.*
- * *Registro de los libros leídos en los últimos dos meses.*
- * *Medida de las actitudes de los sujetos respecto al juego.*

- * *Aplicación de un grupo de 7 tests caracteriológicos, que comprendían aspectos tales como tentación a engañar o estabilidad emocional, así como diversos intereses y actitudes.*"

Puede llamar la atención como muchas de las variables que trató Terman a la hora de extraer datos sobre la muestra seleccionada siguen manteniéndose, casi un siglo después, a la hora de la identificación de estos sujetos, quizás por lo interesante y valioso de las mismas (por ejemplo, las entrevistas, para obtener datos complementarios: maestros, intereses...), o tal vez porque la investigación no ha aportado todavía otras. Si fuera por esto último, convendría que se invirtiera en ello tiempo y esfuerzo, pues muy probablemente merecería la pena.

Los resultados, después de un seguimiento de los sujetos de la muestra de aproximadamente unos 50 años, fueron publicados en una obra de cinco volúmenes, bajo el título de *Genetic Studies Genius*, durante un periodo de varios años.

Tres años después de la muerte de Terman vio la luz el primero de los informes realizados por Terman y Oden (1959), publicación que daba cuenta de las primeras conclusiones entre las que los autores destacarían las siguientes, según Genovard (1982):

- a) *Herencia y medio ambiente superior*
- b) *Superioridad física (estatura, peso, desarrollo óseo, maduración, etc.) respecto a los compañeros de la misma edad.*
- c) *Puntuación en dos o tres años superior a los compañeros de clase (frecuentemente de más edad que ellos mismos) en los tests de rendimiento.*
- d) *Mayor número de lecturas efectuadas.*
- e) *Nivel de intereses más elevado.*

Así mismo, en dicho informe se aportan los primeros datos en cuanto a la evolución de los sujetos. Respecto a las mujeres, se pone de manifiesto que *"más de la mitad de las mujeres del estudio eran amas de casa (anótese que la otra mitad de las mujeres realizaba actividades profesionales además de cuidar de la casa. Así mismo, la enseñanza era la primera de las ocupaciones femeninas"*, (Genovard y Castelló, 1990: 97). Acerca de los hombres, lo más relevante es que el 90% cursó carreras universitarias, y con 40 años *"habían escrito 67 libros, más de*

1.400 artículos profesionales y científicos y alrededor de 400 narraciones cortas y obras teatrales”, (Genovard y Castelló, 1990:98).

En posteriores informes publicados por los colaboradores de Terman, después de su desaparición, se confirma, a través del seguimiento efectuado sobre los sujetos del estudio mediante cuestionarios que rellenaban en su casa, lo siguiente:

- Destacaban, en relación al grupo normal, en rendimiento académico y profesional.
- No presentaban problemas especiales de ajuste personal.
- Ocupaban profesiones en niveles altos.
- Tenían buena adaptación social.

Las principales aportaciones de Terman, que fueron resumidas por Gowan en 1977 en once conclusiones, según recoge García Yagüe (1986: 122-123), son las siguientes:

- “1. El grupo de superdotados no es homogéneo, sino que difiere en muchas cosas. La considerable estabilidad de su Q.I. es una de las pocas cosas que le son comunes.*
- 2. La idea estereotipada de que el niño bien dotado es débil, asocial o prepsicótico, o de que su alta inteligencia le predispone a la locura ha sido rechazada por los hechos.*
- 3. La mejor manera de identificar a los niños más inteligentes de una clase no es la de preguntar al profesor, sino la de consultar el libro escolar de los más jóvenes.*
- 4. La superioridad en inteligencia se mantiene con el tiempo.*
- 5. La aceleración a todos los niveles es beneficiosa.*
- 6. Los bien dotados que no llegaron a estudios superiores alcanzaron el mismo nivel intelectual que los candidatos al Ph.D.*
- 7. El control en los varones bien dotados de las diferencias entre los que alcanzaron más éxito de adultos y los que menos muestra que el status socioeconómico y la educación superior de los padres fueron factores determinantes, igual que la fuerza de su propio carácter.*
- 8. La edad mental del grupo de superdotados continúa aumentando durante la etapa adulta, tal y como se desprende de las puntuaciones del Concept Mastery Test.*
- 9. El Q.I. medio de los hijos del grupo de superdotados fue de 132,7.*

- 10. *En el grupo de Terman había mayor número de personas con un Q.I. muy alto (150 o más) del que se podía prever por la curva de probabilidad.*
- 11. *Los varones sobrepasan a las mujeres bien dotadas en la muestra general en la proporción 116/100 y en la muestra universitaria en 212/100.”*

Aunque el estudio de Terman es reconocido como uno de los trabajos de capital importancia, tanto por las aportaciones como por la metodología, también se han hecho críticas que se han centrado fundamentalmente en que partía de un concepto de superdotación asociado al de inteligencia general, como una variable unidimensional, y en que el rendimiento académico que los profesores evaluaron previamente de los alumnos, tomaba como factor decisivo la puntuación resultante del C.I.

A pesar de las críticas que se podrían ir realizando, lo que es indiscutible es que sus aportaciones fueron de enorme relevancia para la superdotación, permitiendo que se incrementara el nº de estudios y publicaciones sobre este tema en campos como el psicológico y pedagógico que, aunque lentamente, irían contribuyendo con ello al acercamiento de una educación apropiada a sus posibilidades, reconociéndose actualmente como una gran necesidad. En definitiva, fueron los trabajos de Galton (1869) y los de Terman (1925) los que sentaron las primeras bases del concepto de superdotación, cuyas aportaciones más relevantes quedarían resumidas en el cuadro siguiente, según Acereda y Sastre (1998: 56):

Cuadro 4: Principales aportaciones de Galton y Terman

Galton (1869)	Terman (1925)
Genio como término identificador Heredabilidad Asociado al éxito social Gran energía y salud física	Superdotación como término identificador Posible heredabilidad Superdotación igual a alto CI (CI>130) Mejor físico, salud y éxito social Mayor éxito académico Mayor interés por la lectura

Fuente: Acereda y Sastre, 1998

2.1.3. – Recorrido histórico de la superdotación en España.

En nuestro país, la primera referencia histórica acerca de la superdotación se enmarca en el siglo XVI, cuando el español Huarte de San Juan manifiesta su interés por la educación de estos niños, que deja patente en su obra "Examen de ingenios", dedicando *"todo el capítulo 17 de su libro a señalar normas eugenésicas para engendrar hijos sabios, el 21 a las diligencias que hay que hacer para que los hijos salgan ingeniosos y sabios, y el 22 a dar normas para educarlos adecuadamente"*, (García Yagüe, 1986:18).

Pese a tan temprana referencia, la atención a los alumnos de altas capacidades en España tuvo que esperar largo silencio de más de cuatro siglos para que apareciera, en el recorrido histórico, una nueva reseña, sucediéndose, a partir de 1930, una serie de citas sobre estudios e investigadores que, junto a referencias legislativas, ponen al menos de manifiesto cierta declaración de intenciones respecto a esta temática en nuestro país a partir de esa época.

Iniciado el siglo XX, aparece la primera experiencia de educación diferencial para los alumnos con alta capacidad intelectual, a instancias del Instituto de Selección Escolar Obrera de Madrid (1931-36), estableciéndose becas para los alumnos con destacado rendimiento escolar. Su labor continuó con el Instituto de Selección Escolar en Madrid y centros municipales en Barcelona, Valencia y Vizcaya, que prestaron atención educativa a estos alumnos hasta la década de los 70.

Entre los alumnos seleccionados por estas instituciones se encontraba D. Mariano Yela Granizo, considerado padre de la psicología española, y pionero en el campo de trabajo de la inteligencia superior. Su sobrado reconocimiento puede aproximarnos a valorar la posible influencia que tuvo la educación diferencial en los alumnos seleccionados.

En la literatura especializada existen pocas referencias de esta experiencia, así como del funcionamiento de las instituciones y de su directora, D^a. Laura Luque que, permaneciendo durante veinte años al frente del Instituto de Madrid, tanto su trabajo como su esfuerzo no fueron suficientemente reconocidos. Mas bien, lo que se encuentran son testimonios que, sin aparecer en la bibliografía, pueden aportar una visión muy aproximada a la realidad de esa experiencia y, muy especialmente, a la valoración personal que los propios alumnos seleccionados guardan de ella.

En este sentido, sirva de ejemplo el testimonio de uno de ellos, D. Ernesto Morales Porras, Licenciado en Ciencias Económicas y Ciencias Matemáticas que, como alumno seleccionado, todavía hoy recuerda y valora la educación recibida de "*altamente satisfactoria*", manifestando su gratitud por esta situación, impensable en su contexto familiar, que posibilitó sus estudios superiores con rendimientos excelentes. Como profesor de matemáticas, ha percibido y evidenciado las necesidades de los alumnos más capaces y la falta de recursos en su educación.

Sensible ante estas necesidades, y dentro de sus posibilidades, ha puesto de manifiesto su actitud de ayuda a la educación del superdotado, no sólo como profesor, sino como un gran impulsor –aunque en silencio y sin protagonismo– del movimiento asociacionista que emerge hacia la década de los 90 en nuestro país, ante la continuada desatención del sistema educativo a las necesidades de los alumnos superdotados a las puertas del siglo XXI. Como reconocimiento a su actitud de servicio y compromiso, actualmente es miembro fundador y honorífico de una de las asociaciones, sin ánimo de lucro y de ámbito nacional, más destacadas por sus fines en defensa de la superdotación y altas capacidades: A.E.S.A.C.

Paralelamente a la puesta en marcha de estas instituciones, en un momento de preocupación en nuestro país por la atención educativa de estos alumnos, se publicaron estudios importantes, aunque escasamente recogidos en la bibliografía, como los de Vega y Relea (1932) y de Gervasio Manrique (1933), que impulsaron significativamente el funcionamiento de esta experiencia, junto al decreto de 1931, promulgado por el Ministerio de Instrucción Pública, donde se establecían las Normas para la concesión de Becas a los alumnos seleccionados, con el objetivo de facilitar su acceso a estudios universitarios y carreras superiores.

Estas instituciones se vieron reforzadas por la Orden Ministerial de 1940, permitiendo que dicha experiencia educativa institucional se prolongara hasta los años 70, lo que da paso a un posterior y "decreciente" interés por la atención a estos alumnos en las siguientes décadas.

Entre las razones que se citan acerca de ésta pérdida de interés estaría la aparición de la Ley de Educación Primaria de 1945 que, modificada en 1966, limitaba, en nuestro sistema educativo, la educación especial a los discapacitados, aunque aludía a los alumnos más sobresalientes en el artículo 47 dedicado a las "Instituciones benéficas y de protección", como las instituciones que protegerían a los escolares con aptitudes sobresalientes en el orden intelectual y moral.

Durante los años de funcionamiento de las Instituciones que atendían a los alumnos seleccionados, aparecieron nuevas publicaciones sobre estos alumnos y su educación que, según García Yagüe (1986:13) son las de "Ayuda Morales, 1959 y 1961; Zaragoza, 1951; Garmendia de Otaola, 1950 y 1951; y Pozo Pardo, 1951 y 1952", dirigentes de dichas instituciones, junto a los artículos en revistas profesionales de psicopedagogos, como Costa Rivas, 1961; Gutiérrez, 1968; Pozo Pardo, 1969; Perearnau, 1970; Orive, 1976 y Sobrado Fernández, 1978, en García Yagüe (1986:13).

Pese a que estos datos puedan tener en el análisis de nuestra historia cierto interés, puede que sirva como reflexión lo que, al respecto, escribía García Yagüe (1986:13):

"En su momento apenas se comentaron fuera de los círculos minoritarios que los promocionaban y es azaroso poder encontrar alguna cita de ellos en las revistas crítico-bibliográficas, nuestros libros o revistas de pedagogía y las enciclopedias de educación españolas que abordaban el tema.

¡Qué distante queda todo esto (...) del interés con que se recuerdan y aprovechan en otros países los congresos mundiales sobre niños superdotados; las olimpiadas culturales para seleccionar chicos excepcionales o los estudios y experiencias sobre educación diferencial y orientación de bien dotados!"

Efectivamente, reconociendo que esta experiencia fue un hecho en nuestro país, y como tal debe valorarse, realmente el impacto social y educativo que produjo fue muy leve, teniendo en cuenta que, en ese momento, fue promulgada la esperada Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (1970), cuyos artículos 49 y 53 incluso hacían referencia expresa a los alumnos superdotados y a su educación.

Durante este tiempo de desinterés manifiesto de la Administración, surge el trabajo de investigación que inicia en 1981 Juan García Yagüe. Este autor, sensible a las necesidades de los alumnos más dotados, preocupado por su educación diferenciada y consciente de la situación que, sobre esta temática, se vivía en nuestro país, puso en marcha un gran trabajo de investigación, tomando una amplia muestra de casi 20.000 alumnos que cursaban 1º y 3º de E.G.B., equivalente a 1º y 3º de la actual Educación Primaria.

Amplia y detallada información sobre este trabajo se puede encontrar en la publicación "El niño biendotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación española en el primer ciclo de E.G.B.", dónde el autor, en 1986, no sólo aporta todo lo relativo al estudio, si no que da buena cuenta de las dificultades que él y su equipo tuvieron que soportar cuando, por diversas causas –ajenas a la voluntad de los investigadores- tuvieron que interrumpir su proyecto cuando aún no se habían cumplido todos los objetivos propuestos, por falta de la financiación de quienes se comprometieron a llevarlo a cabo. Una reseña significativa puede ser la dedicatoria de esta obra:

"A todos los que han hecho posible la publicación de este trabajo. Incluso a los que la hicieron casi imposible".

Esta investigación, pionera en la población española, se diseñó en tres fases, que se desarrollarían durante el curso 1981-82 de la siguiente forma:

- * 1ª fase.- Del 15 de septiembre del 81 al 28 de enero de 1982, dedicada a la recogida de la información a través de tests individuales y colectivos, junto con encuestas a los profesores de los escolares de las clases seleccionadas. Al final de esta fase, la muestra recogida, de más de 18.000 sujetos, fue objeto de revisión, determinándose un total de 17.028 alumnos distribuidos en dos Zonas.
 - A) Zona Centro (Madrid, Avila y Guadalajara)
 - B) Zona Periférica (Albacete, Alicante, Burgos, Cáceres, Cádiz, Las Palmas, Málaga, Murcia, Oviedo, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza).
- * 2ª fase.- Tratamiento de los datos, del 29 de enero de 81 al 4 de mayo de 1982. En ella se analizarían los datos y se procedería a la selección de los alumnos bien dotados.
- * 3ª fase. Los nuevos planteamientos de la Investigación, del 3 de mayo al 30 de junio de 1982, en la que se recogería información complementaria y se estudiarían individualmente a los bien dotados seleccionados.

Uno de los resultados de esta investigación fue el porcentaje de alumnos seleccionados como niños bien dotados, según el autor (1986:91): *"algo más del 6 por 100 de la muestra"*. De los 17.028 casos utilizables, se seleccionaron 1.049 niños.

Entre las conclusiones que se aportan, se destacaría, por su consecuencia para los propios niños, la siguiente:

"La tónica general de los datos recogidos hace pensar que los bien dotados aprovechan poco sus posibilidades durante el ciclo inicial. Unas veces porque ya dominan a la entrada los niveles programados para la salida y hay pocas ocasiones de estimularlos diferencialmente, y otras porque mejoran muy poco su nivel medio de aprendizaje entre 1º y 3º de E.G.B., cuando cabía prever grandes avances" (García Yagüe, 1986:161).

Otra de sus conclusiones era que, pese a obtener buenas calificaciones, estos alumnos manifestaban serias deficiencias en sus aprendizajes. Por ello, se recomendaba la puesta en marcha de un programa diferencial de educación que estimulara y potenciara el desarrollo de sus capacidades.

Lamentablemente, la investigación quedaría sin terminar, y con ello se produjo la gran pérdida de una nueva ocasión de atender las necesidades educativas de los alumnos con alta capacidad en nuestro país, no sólo para aquellos que ya habían sido seleccionados, sino también para los que no lo fueron, ni tendrían posibilidad alguna de serlo.

A pesar del efecto negativo que pudo suponer la paralización del proyecto iniciado por García Yagüe, de su estudio se derivaron las Tesis Doctorales de Hume Figueroa (1989), López Andrada (1990) y García Artal (1990) sobre esta temática. Todo ello, junto a los estudiosos e investigadores como Genovard (1980-85), Serrano (1985) y Gotzens y Monereo (1986) pueden ser referencias que sirvan para indicar que, en las décadas 80 y 90, también hubo cierto interés por los alumnos más dotados, pese a la falta de atención educativa existente.

En este sentido, y en la misma época, otra de las manifestaciones fue la llevada a cabo en Barcelona, a través de Cándido Genovard Roselló, que impulsó y dirigió el Equipo de Investigación sobre Niños y Niñas Superdotados (I.N.N.S.). Genovard, Catedrático de Psicología de la Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona, es uno de los estudiosos de este tema y autor, junto a Antoni Castelló Tarrida, de "El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la Excepcionalidad intelectual", publicado en 1990, uno de los primeros libros en lengua castellana que vino a llenar el vacío existente sobre los aspectos generales de la superdotación.

Asimismo, destacar, la creación del equipo de investigación, en 1987, que surge en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, encuadrado dentro de los Programas de Investigación Comunitario y en colaboración con las Universidades Autónoma de Barcelona y la de Baleares.

Dicho equipo de investigación, creado y dirigido por la profesora D^a Elena García-Alcañiz Calvo, catedrática del departamento de Psicología Evolutiva de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, inicia una línea de trabajo de investigación sobre la superdotación, (con una muestra de casi 14.000 alumnos, se detectó un 1,45% de superdotados). El equipo, integrado, según García-Alcañiz (1995:160), "*por Angel Izquierdo, Ana María García Armendáriz, Ana María García Alcañiz, Pilar Linares, Víctor Santiuste, Rufino González, Pilar González, Mairena González, Dolores González, Antonia Vega, Argimira Alonso, Estela Toledo y Luz Pérez*", desarrolla este proyecto de investigación, recogiendo parte de sus resultados y contribuciones sobre la superdotación a través de las tesis doctorales de Angel Izquierdo, Pilar González, Mairena González, Dolores González y Antonia Vega, entre otros.

En el ámbito social surge, alrededor de los 90, un movimiento asociativo que emerge, fundamentalmente impulsado por las familias de superdotados. Los propósitos de las asociaciones eran los de apoyar las necesidades e intereses de los superdotados y promover una educación acorde a sus capacidades, ante el vacío legal existente, la falta de concienciación social hacia estos alumnos y la divulgación, mayoritariamente a través de los medios de comunicación, de una imagen estereotipada y sensacionalista que se había venido proyectando. Así mismo, el programa de Integración Escolar, iniciado en los 80, gozaba de popularidad suficiente, y se ponía de manifiesto la orientación de los recursos públicos hacia los alumnos deficientes y discapacitados, incrementándose, paralelamente, un pseudoconocimiento de la superdotación, reforzado por iniciativas que propiciaban un negocio mercantilista desmesurado que giraba en torno a las necesidades que estos alumnos y sus familias presentaban.

Las iniciativas de las asociaciones, unidas a las de los grupos de trabajo iniciados en las diferentes universidades del país (Madrid, Navarra, Santiago de Compostela, Islas Baleares, Barcelona, Tarragona, Murcia y UNED), que estudiaban e investigaban sobre esta temática, contribuyeron a que en 1995 se promulgara el

Real Decreto 696/1995 de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, en el que se establecía un marco legal que incluía a los “más” y “menos” capaces en las medidas educativas.

A partir de ese momento, según nuestro Ordenamiento Jurídico, estos alumnos, denominados como alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, gozarían de la atención educativa, que se iría determinando con el desarrollo de este Decreto, a través de posteriores Ordenes Ministeriales y Resoluciones, que primero serían de ámbito nacional (M.E.C.) y, posteriormente, de las respectivas Comunidades Autónomas (CC.AA.) con competencia educativa.

Con ello, se podría decir que se iniciaba una nueva perspectiva y comenzaba a percibirse de una parte, una mejor y más clara conciencia de las necesidades educativas de estos alumnos, y de otra, cierta sensibilidad más favorable hacia ellos, tanto del legislador como de la sociedad en general.

Regular, de manera explícita, la educación de los alumnos con sobredotación intelectual en el marco legal, ayudó, probablemente, a impulsar la investigación sobre la superdotación en nuestro país a partir de ese momento. En este sentido, se observa como son cada vez más numerosos los grupos de trabajo que, en las distintas Universidades de España, se interesan por este tema, así como el número de tesis doctorales, artículos y publicaciones aparecidas. Comienzan, así mismo, a celebrarse Congresos que abordarían exclusivamente esta temática en distintas capitales del país (Valladolid, Madrid, Zaragoza, Santiago de Compostela, Valencia), que acogerían a prestigiosas personalidades tanto nacionales como internacionales (Erika Landau, Joan Freeman, Kurt A. Heller...), especialistas en este ámbito, contribuyendo a un mejor conocimiento del tema y a la divulgación y concienciación social que permitiría, en gran medida, una evolución positiva en las actitudes hacia los sujetos que manifiestan características de sobredotación intelectual.

El interés, tanto de profesionales como de las familias, junto con el esfuerzo de ambos desde Universidades y Asociaciones (que han ido proliferando en los últimos años), han hecho posible que la superdotación en nuestro país, desde los años 90, fuera avanzando –aunque lentamente– hacia posiciones más próximas a las que, sobre este tema, y más concretamente respecto a la atención educativa diferenciada de estos alumnos, se mantienen en muchos países.

Entre los hechos que podrían haber favorecido el incremento del interés por la superdotación en los últimos años, se destacaría, de una parte, la influencia de los medios de comunicación y, de otra, el respaldo legal que, a partir del Real Decreto 696/95 adquiere la superdotación en nuestro país.

Respecto a la influencia que pueden haber ejercido los medios de comunicación, es bastante probable que la divulgación de esta temática, tanto en prensa escrita como en televisión, haya ido acercando a la opinión pública, poco a poco, una idea más real de los niños superdotados intelectualmente, calando en la conciencia social la necesidad de una atención educativa acorde con sus características propias. Imágenes que, anteriormente, se emitían de casos “espectaculares”, han ido sustituyéndose por testimonios de padres, que han puesto de manifiesto, una y otra vez, las auténticas necesidades de sus hijos, reivindicando insistentemente la educación adecuada que, durante tanto tiempo, se les había venido negando.

En cuanto al marco legal que, a partir del año 1995, se desarrolla con sucesivas publicaciones sobre la superdotación, es igualmente probable que significara, no sólo un gran impulso para la investigación, sino que, además, favorecería la continuidad, ampliación y creación de actuaciones en favor de estos alumnos.

Entre estas actuaciones, se encuentra la de los convenios de la Comunidad de Madrid con la Universidad Complutense que, dirigidas por profesores de la Facultad de Educación y de Psicología, impulsaron la investigación, orientada, en principio, hacia la identificación de estos alumnos.

Constancia de ello se recoge en las siguientes publicaciones del MEC:

- *Identificación de los niños superdotados de la Comunidad de Madrid (1999)*
- *Superdotación y Adolescencia. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid (2000)*

Otra de las iniciativas que se comienzan en estos años fue la que, con el título *Proyecto para la detección y estímulo del talento precoz en Matemáticas*, dirige D. Miguel de Guzmán, catedrático y miembro de la Real Academia de Ciencias. Desde 1999, este proyecto trata de detectar alumnos de 12-13 años de la

Comunidad de Madrid, previa convocatoria que difunde en los medios de comunicación y centros educativos la Real Academia de Ciencias, con el fin de detectar y estimular el talento matemático. Con los 25 alumnos seleccionados trabaja, las mañanas de los sábados durante dos cursos, un programa dirigido al cumplimiento de sus objetivos, gratuito para los asistentes.

Así mismo, el *Proyecto de Investigación de un estudio longitudinal de una muestra de 108 alumnos potenciales "superdotados" nacidos en 1985 y detectados en 1991 en una zona socialmente desfavorecida. Análisis comparativo con un grupo de control*, realizado por el Dr. D. Benito López Andrada, recibía el 2º Premio Nacional de Investigación Educativa 1998. Por primera vez, la concesión de este premio recaía sobre esta temática.

Este trabajo fue financiado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), lo que permitió llevar a cabo *El primer seguimiento de la muestra* y la presentación de la memoria, situación que no tendría que llamar la atención en cualquier análisis, salvo que se recuerde que, en la década de los 80, le fueron negadas las ayudas al trabajo de García Yagüe.

Actualmente, dicho estudio longitudinal, dirigido por el Dr. López Andrada, continúa, incorporando una nueva muestra, de similares características, de la población de Ecuador. Esto hubiera sido impensable si no se hubieran modificado, afortunadamente, algunos planteamientos de los que imperaban hasta hace pocos años.

Iniciado el siglo XXI, dos de los últimos acontecimientos que se han venido sucediendo pueden reflejar el incremento de interés hacia la atención de los alumnos superdotados en nuestro país, además de su repercusión nacional. En primer lugar, la celebración del XIV Congreso Mundial para la Educación del Superdotado y con Talento. Dicho evento, que se celebra bianualmente, y que tuvo lugar durante el verano de 2001 por primera vez en España, en Barcelona, reunió a más de cincuenta países, representados a través de diferentes Instituciones: Universidad, Ministerio, otros Organismos y familias. En segundo lugar, la celebración del I Encuentro Nacional sobre la atención educativa a los alumnos con Altas Capacidades, que tuvo lugar en diciembre de 2002 en Madrid. Este evento, organizado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional y la Dirección General de Educación, Formación

Profesional e Innovación Educativa, manifiesta el interés actual de la Administración hacia estos alumnos, situación que, anteriormente, nunca se había producido.

Efectivamente, se evidencia el incremento de interés por la superdotación hoy, ya que son muy numerosos los grupos de trabajo que se ocupan de la superdotación en cada vez más Universidades españolas, así como la ampliación de otras líneas de investigación en aquellas que, anteriormente, lo habían iniciado.

También llama la atención la incorporación de profesores del ámbito universitario, que parece que han despertado de un letargo y ahora incorporan en su discurso la existencia de estos alumnos, queriendo subirse al tren que no quieren perder.

Pese a ese incremento de interés repentino, en algunos casos la tendencia se centraliza en la identificación de estos alumnos y la búsqueda de instrumentos, para cuya validación invierten tiempo y esfuerzo. De la misma manera, la discusión para determinar quiénes son o no alumnos superdotados intelectualmente es otro de los aspectos al que dedican nuestros investigadores sus trabajos, abandonando, en la mayoría de los casos, que la necesidad que estos alumnos tienen no reside tanto en que lo sean o no, sino en lo que recibirán si lo son.

Aunque en el ordenamiento jurídico se reconoce la existencia de estos alumnos entre los escolares españoles y la necesidad de atender con medidas educativas su escolarización, todavía no se están llevando a cabo con suficiente efectividad las diferentes medidas que en él se establecen, aplicándose mayoritariamente la medida que resulta más ventajosa para la Administración, y más atractiva para una gran parte de las familias: la aceleración.

La recientemente aprobada Ley de Calidad de la Educación (LOCE), de 23 de diciembre de 2002, abre un camino de esperanza, al establecer en el artículo 43, dedicado a los alumnos superdotados intelectualmente, en el punto 5:

"Corresponde a las Administraciones educativas promover la realización de cursos de formación específica relacionados con el tratamiento de estos alumnos para el profesorado que los atiende. (...)"

La formación del profesorado, inicial y permanente, constituye una de las "claves" para la aplicación efectiva de la intervención educativa de estos alumnos,

aspecto de capital importancia que, hasta ahora, no se ha contemplado con suficiente interés, ni por parte de los planes de formación del profesorado, desde la Administración educativa, ni desde la Universidad, en los planes de estudio de los futuros maestros.

Desde el ámbito social, aún no hay plena concienciación social de las necesidades de estos alumnos, aunque el movimiento asociativo insiste perseverantemente en sus objetivos. Resultado de ello es la reciente creación de la Confederación Española de Asociaciones de Superdotados, en el año 2002, que integra a las distintas Asociaciones y Federaciones de superdotados del territorio nacional, y cuyo Presidente fundador es D. Jose Antonio Montes Plaza, padre de un niño superdotado.

Sólo con la unión de esfuerzos por parte de la investigación, desde la Universidad, la aplicación del conocimiento más avanzado, a través de los maestros en las aulas, y el impulso al cambio social que pueden conseguir las asociaciones, la superdotación en nuestro país irá más deprisa hacia cotas alcanzadas actualmente en otros países.

2.2. – Evolución de los aspectos legislativos en España

El derecho a la educación, reconocido en el art. 27.1 de la Constitución Española de 1978 *"ha visto su evolución en el ámbito de los alumnos superdotados resultado de la trayectoria de los grandes esfuerzos sociales y de los importantes cambios políticos acontecidos durante los últimos años"*. (Medina, 1997:43)

La transformación política, tras la progresiva descentralización y la constitución de un "Estado de Autonomías", ha originado la proliferación de una abundante legislación autonómica en favor de estos alumnos.

Anteriormente a nuestra Constitución, diversas referencias legislativas se han aproximado discretamente a esta temática, sentando unas bases teóricas que poco tuvieron que ver con su efectiva aplicación práctica, debido posiblemente a la falta de concienciación y sensibilización hacia la necesidad de una educación diferenciada de estos alumnos. En realidad, esto no sería extraño, pues esta situación ha sido compartida en el derecho histórico, aunque sí es de justicia afirmar que no ha sido de una forma tan acusada como para los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas al déficit o discapacidad.

Por ello, la comprensión de este epígrafe debe hacerse desde el análisis del marco legislativo de la Educación Especial tratado en el Capítulo 1, apartado 2, ya que los grandes marcos legales sobre los que gira la Ordenación siguen siendo la Ley Moyano (1857), la Ley General de Educación (1970) y la Constitución Española (1978).

2.2.1. – Primeras aproximaciones

2.2.1.1. - Desde la Ley Moyano hasta la Ley General de Educación

Desde la "Ley Moyano", Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, la primera referencia normativa en nuestro país que empieza a enlazar valoración y reconocimiento legislativo del talento o de la inteligencia en mayor grado se encuentra recogida en el Real Decreto de 23 de septiembre de 1921, Boletín nº 78, en cuya Exposición el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, César Silió, establece:

"Incubadora la Escuela pública del futuro ciudadano,(...) del futuro profesional de una carrera, en cuyo ejercicio patentice las dotes de su inteligencia y el resultado de largos y provechosos años de estudio. Ahora bien, dejar en abandono la notoria capacidad de aquellos alumnos que, salidos de la Escuela primaria, no pueden por falta de recursos, continuar perfeccionando sus facultades para empeños científicos de mayor monta, implica, no solamente injustificada preterición del legítimo interés particular, sino pérdida para la nación de actividades que, solícitamente atendidas, podrían reportarle positivos beneficios.

(...) si todo español tiene la obligación y el derecho de recibir gratuitamente en la Escuela los fundamentales principios de la instrucción, no todos, sino los más aptos, deben ser admitidos a los grados secundario y superior de la enseñanza, y, de entre aquéllos, únicamente los que por un modo excepcional acrediten su capacidad para el estudio, han de poder gozar las ventajas de un patrocinio oficial, que, revistiendo los caracteres de congrua que el Estado instituya en pro de los alumnos más sobresalientes".

En efecto, el articulado, aunque referido a las becas para cursar estudios en Institutos, refleja un verdadero *"galardón para el talento"* (según su artículo 1º), lo cual permite apreciar un primer atisbo, no sólo del interés que nace desde instituciones públicas, en este caso la Escuela, sino también **de la persecución de un fin, la atribución de una función: una lanza pionera en contra de históricos estereotipos.**

Diez años después, bajo el Gobierno Republicano, la regulación, de nuevo, consistente con una necesidad no siempre reconocida, se carga de espíritu proteccionista y, mediante Decreto de 7 de agosto de 1931, va a contemplar la enseñanza a alumnos seleccionados, estableciendo la normativa que posibilitará la concesión de Becas a los alumnos seleccionados. Dicho Decreto, 848 de Instrucción Pública, aparece en la Gaceta de 8 de agosto (pag: 847-848), que textualmente comienza afirmando:

"Es deber imperativo de la democracia el que todas las Escuelas, desde la maternal hasta la Universidad, estén abiertas a todos los estudiantes, en orden, no a sus posibilidades económicas, sino a su capacidad intelectual. No hay desigualdad más injusta que la desigualdad ante las instituciones de cultura del Estado; y esta desigualdad existe en el momento en que el inteligente, si es pobre, encuentra estas

instituciones cerradas, y el no inteligente, si es rico, las halle accesibles y propicias." "(...) el niño, venga de donde viniere, puede llegar sin obstáculo hasta los más altos grados de la jerarquía del saber".

El artículo 3º señala que:

"(...) el examen de selección tenderá a descubrir en el seleccionado estas aptitudes: la inteligencia, el carácter y la energía creadora"

Asimismo, se enumeran las normas prescriptivas para la selección de dichos alumnos, destacando por su relevancia el apartado c:

"Una prueba psicológica que evidencie la calidad de las aptitudes exigibles".

En esta referencia lo que se refleja es, en concreto, la necesidad de llevar a cabo una valoración psicológica con la que se evalúen sus aptitudes cualitativamente ponderadas, lo cual constituye una primera aproximación a lo que actualmente conforma un requisito imprescindible, la evaluación o informe psicopedagógico de sus altas capacidades intelectuales.

No obstante, toda esta normativa supone una iniciativa de estimada consideración, pero no deja de ser una regulación dispersa, sin hilo conductor, que aún no se atreve, ni siquiera terminológicamente, a emplear el término "superdotación".

Un paso adelante se dará con la constitución del "Instituto Nacional de Psicotecnia" como Organismo dependiente de la Dirección General de Enseñanza Profesional del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, mediante Decreto 559/1934 de 22 de marzo. Dicho Instituto Nacional, antiguo Instituto Psicotécnico de Madrid, unido por Decreto de 22 de marzo de 1927 a la Oficina Laboratorio de Formación Profesional y adscrito por Orden 28 de junio de 1929, adquiere ahora personalidad propia e independiente.

Entre sus funciones, conviene destacar el apartado "d" del art. 3º que establece: *"La elaboración, tipificación y establecimiento de tesis y técnicas psicológicas para estudio y clasificación de los individuos con fines pedagógicos,*

psiquiátricos, profesionales, sociales, etc.”, por continuar insistiendo en la necesidad de lo que hoy se conoce como diagnóstico del alumno.

Siguiendo el art. 5º de este mismo texto legal, sus servicios se distribuirán en cuatro Departamentos:

- "a) Psicotécnico y de selección profesional.*
- b) Psicopedagógico y de orientación profesional*
- c) Médico*
- d) Económico-social y de relación con oficinas*

Como dependencias anejas, organizará la Oficina de estadísticas, de elaboración de técnicas, tesis, etc., la Biblioteca y el Archivo general.

*Los trabajos de aplicación del Instituto se agruparán en seis Secciones: Formación profesional; Pedagogía, Orientación profesional, Inspección médico-escolar y **superdotados**; Universitaria; de Selección profesional y Psicología industrial; Psicotecnia militar y Psicopatología”.*

Es aquí donde radica una de las claves legislativas que posibilitan el desarrollo, aunque muy lento, de la consideración educativa de estos alumnos, pues se recoge, por primera vez, en una norma con rango de ley el término “superdotados”, lo cual supone un claro hito, **su reconocimiento**.

Efectivamente, en 1940 la Orden 1102 de 18 de junio (Boletín 23 de junio) patentizaría esta situación institucional mediante la creación del Instituto de Selección Escolar, que vendría a sustituir al Instituto de Selección Escolar Obrera, pese a continuar su labor educadora diferencial, iniciada en la década de los años 30.

Tal como dispone su art. 1º:

*"El Instituto de Selección Obrera, que hasta ahora ha venido funcionando privadamente, ostentará, en lo sucesivo, carácter oficial, con la denominación de Instituto de Selección Escolar; **y tendrá por objeto la selección y formación de superdotados, a los que dará la instrucción y educación preparatoria elemental, la media y la preparatoria superior, de acuerdo con las condiciones intelectuales de esta clase de alumnos**”.*

De esta manera, se reviste de oficialidad y se convierte en Institución Pública, dotando de estatalidad a la situación. Es el Ministerio Nacional el competente, y serán los Presupuestos del Estado (art. 3º) los recursos consignatarios.

El carácter innovador de esta orden resume el cumplimiento de dos objetivos referidos a esta clase de alumnos:

- la selección de alumnos superdotados
- la formación a través de la institución y educación acorde a sus condiciones intelectuales

La llegada de una nueva legislación, la Ley de Educación Primaria de 1945, interrumpe el funcionamiento de estas Instituciones, especialmente cuando es modificada en diciembre de 1966, volviendo a limitar la atención educativa a los alumnos con discapacidades (art.36) y relegando a los alumnos más capaces a las Instituciones benéficas y de protección (art.47).

Todos estos precedentes en favor de la educación de estos alumnos, fueron proporcionando una base que podría haber germinado fructíferamente y, de hecho, el empeño jurídico anduvo en esa dirección, pero se vieron empañados por la realidad histórica del momento, que inclinaba los esfuerzos y recursos de la educación hacia los alumnos menos capaces.

2.2.1.2. – La Ley General de Educación y Financiación Educativa de 1970

Basta recordar la situación histórica de la España de finales de los años sesenta, en su lucha por ocupar un digno posicionamiento entre las filas de una Europa preocupada por la igualdad y las libertades -posicionamiento acorde a los acelerados cambios científicos y técnicos-, para dar cabida al clamor social y la preocupación política que hizo nacer la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 4 de agosto de 1970 (LGE 14/1970, BOE de 6 de agosto).

Esta ley, como ha quedado subrayado en el capítulo 1 del presente trabajo, es, jurídicamente, considerada de capital importancia en nuestro sistema educativo por perseguir un doble objetivo:

- El reconocimiento de derechos y oportunidades en términos de IGUALDAD, en la línea de los acontecimientos que marcaba el clima social europeo.
- El otorgamiento de carta de naturaleza propia a la educación y la cultura, en una población mayoritariamente analfabeta que intentaba, tras la industrialización, la cosmopolitización.

Los pequeños cambios que se habían venido sucediendo en el ámbito educativo, adquirieron así el marco legal del que carecían, que además respondía a los principios de igualdad, no discriminación e integración que más tarde (ocho años después) recogería la Constitución Española.

Y las necesidades sociales determinaron la preocupación del legislador por la construcción de un sistema educativo inspirado en principios psicopedagógicos reales y perseguidor del éxito de la obra educadora.

Este marco esperanzador dirigido al desarrollo de la capacidad de los escolares podría haber sido el perfecto campo de cultivo para dar cabida a aquellos alumnos más capaces. Y efectivamente, a efectos jurídicos, así ocurrió.

El art. 49 en su apartado 2º señala:

"Se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos".

Y el art. 53, hace referencia a:

"La educación de los alumnos superdotados se desarrollará en los centros docentes de régimen ordinario, pero se procurará que su programa de trabajo, utilizando métodos de enseñanza individualizada, les facilite, una vez alcanzados los niveles comunes, obtener el provecho que les permitan sus mayores posibilidades intelectuales".

En ellos, se les reconoce como alumnos merecedores de educación diferenciada, por una parte en función de sus capacidades, situadas por encima de

la media, y de otra, por su inclusión entre los alumnos que recoge el Título I Sistema Educativo, Capítulo VII dedicado a la Educación Especial que abarcaba a los menos y más capacitados, discapacitados y superdotados.

No obstante, la efectiva aplicación del mandato legislativo requería:

- Recursos materiales y humanos que lo hicieran posible
- La aceptación social de una población que priorizaba como necesidades más urgentes la escolarización total y alfabetización del país, el acceso de todos a la cultura y una actitud más favorable a la atención educativa a los déficit.

Todos estos aspectos, entre otros, se pueden considerar como elementos intervinientes que contribuyeron a que estos artículos sólo quedaran como simples referencias legislativas, permaneciendo la educación de estos alumnos postergada hasta muchos años después.

De hecho, mientras el desarrollo legislativo de este marco jurídico avanzaba a favor de los discapacitados con la Ley de Integración Social de los Minusválidos (13/1982 de 7 de abril, BOE de 30 de abril), el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (334/1985 de 6 de marzo, BOE de 16 de marzo) y la creación del Centro Nacional de Recursos del MEC para la Educación Especial, no existe un desarrollo legislativo paralelo y equitativo que prestara la atención educativa especial y en los mismos términos a los alumnos superdotados.

Habría que esperar al Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo de 1989 y al desarrollo de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo del 3 de octubre de 1990 (BOE nº 238, del 4 de octubre), para encontrar nuevas reseñas legislativas que focalicen la atención en los alumnos superdotados.

2.2.2. –La Reforma Educativa

2.2.2.1. - El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo

El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989) contempla en el Capítulo X “Las necesidades educativas especiales” (pags. 163-169) dedicando el punto 20 de la página 169 a los alumnos superdotados como otra de las necesidades educativas especiales sobre las que dirigir la atención:

"20. Otra manifestación de necesidades educativas especiales es la de los alumnos llamados superdotados. Cuanto se ha dicho en relación a la valoración psicopedagógica, propuesta curricular, servicios y apoyos, se extiende también a estos alumnos, aunque, lógicamente, con las particularidades propias de su caso. Deben proponerse tanto las medidas técnicas de enriquecimiento del currículo como las administrativas para que el sistema educativo responda eficazmente a las necesidades de los alumnos superdotados. En este sentido, la oferta diversificada y la optatividad que se contemplan en la Secundaria Obligatoria pueden representar una contribución decisiva a la mejora de la respuesta educativa a los alumnos superdotados."

Esta cita va a sustituir a su antecedente en la Ley General de Educación de 1970, provocando el nacimiento de una nueva terminología en nuestra legislación educativa, en consonancia con la nueva conceptualización de la Educación Especial, reemplazando el tradicional término de "Educación Especial" por "Necesidades Educativas Especiales". No obstante, de manera explícita se conserva el concepto de educación de los superdotados.

2.2.2.2. - La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

En el articulado de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo del 3 de octubre de 1990 (BOE nº 238, de 4 de octubre), no aparece referencia explícita alguna acerca de los alumnos superdotados y de su educación. Y eso pese a la abierta mención que el Libro Blanco, como antesala de esta ley, consagra entre sus disposiciones.

La profunda Reforma Educativa que se iniciaría con la LODE al impulsar un modelo de escuela democrática o participativa, alcanza su punto más álgido con el modelo de escuela comprensiva que defiende la LOGSE. Participación y comprensividad son dos conceptos complementarios, en los que reside la esencia más progresista de esta Reforma.

El modelo de escuela comprensiva tiene por objeto compensar las desigualdades de origen, propiciando que una cierta igualdad educativa se prolongue hasta aquella edad en que cada uno, habiendo recibido formación suficiente, debe valerse por sí mismo según sus méritos.

Por otra parte, el principio integrador que propugna esta ley pretende que la integración convivencial de los "distintos", en el orden de lo moral, contribuya a la aceptación recíprocamente positiva de las "diferencias", al tiempo que disminuyan las desigualdades.

Desde estos planteamientos nuestro sistema educativo no podía seguir excluyendo la atención educativa a los alumnos con altas capacidades. Por ello, el desarrollo legislativo de la LOGSE brindará, bajo el principio de atención a la diversidad, múltiples citas a lo que genéricamente conocemos como alumnos superdotados, adoptándose una nueva terminología (alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual).

Es a partir de la promulgación del **Real Decreto 696/1995, de 28 de abril**, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE de 2 de junio) cuando el tema de la sobredotación intelectual cobra relevancia en el ámbito escolar.

Este Real Decreto dedica su Capítulo Segundo "de la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual" y la Disposición Adicional Primera a los alumnos con sobredotación intelectual.

Art. 10: Atención Educativa:

"La atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual velará especialmente por promover un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas".

Art. 11: Evaluación y medidas:

"1: El Ministerio de Educación y Ciencia determinará el procedimiento para evaluar las necesidades educativas especiales asociadas a

condiciones personales de sobredotación, así como el tipo y el alcance de las medidas que se deben adoptar para su adecuada satisfacción.

2: A este fin, los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria que escolaricen alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual contarán con profesionales con una formación especializada".

Específicamente se prevé para ellos la atención educativa y la evaluación y medidas, apareciendo una serie de consideraciones comunes a las demás necesidades educativas, que en síntesis serían:

- los arts. 10 y 11, consideran la presencia de profesionales (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, así como Departamentos de Orientación) con una formación especializada.
- La propuesta de escolarización que ha de ser llevada a cabo en centros ordinarios, estará fundamentada en la evaluación psicopedagógica que será revisada regularmente. El proyecto curricular (medidas pedagógicas, organizativas y de funcionamiento previstas) incluirán las necesidades de estos alumnos. Además se incluirán para los alumnos y las alumnas las pertinentes adaptaciones curriculares.
- Excepcionalmente, siguiendo la Disposición Adicional Primera, se podrán establecer las condiciones y el procedimiento para flexibilizar la duración del período de escolarización obligatoria.

Como consecuencia de esta última consideración (Disposición Adicional Primera. Flexibilización del período de escolarización), este Real Decreto se empezó a desarrollar con posteriores Ordenes Ministeriales y Resoluciones.

Orden de 24 de abril de 1996 (BOE de 3 de mayo) *por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.*

Esta orden, cuyo ámbito de aplicación se extiende a todos los centros docentes del Estado Español que impartan las enseñanzas obligatorias de Educación Primaria o de Educación Secundaria, es la primera referencia específica y concreta, aplicable a los alumnos superdotados.

Aunque en el objeto de la Orden también se indica que las necesidades educativas especiales, derivadas de las condiciones personales de sobredotación intelectual *"se identificarán mediante la evaluación psicopedagógica del alumnado"*, lo que fundamentalmente se dispone en dicha Orden es que la flexibilización del periodo de escolarización obligatoria podrá reducirse en un máximo de dos años, nunca en la misma etapa educativa, y siempre que se prevea que dicha medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización, pudiendo ser reversible si la evaluación continua del alumno así lo aconseja.

Por último, la disposición final primera dice que *"la presente Orden tiene carácter de norma básica"*, y en la disposición final segunda, que *"la Secretaría de Estado de Educación y los órganos competentes de las Comunidades Autónomas que se encuentran en pleno ejercicio de sus competencias en materia educativa, podrán adoptar las medidas que consideren precisas para la aplicación de lo dispuesto en esta Orden"*. En breve, dicha Orden se vio ampliada por el MEC a través de la Resolución de 29 de abril.

Resolución 29 de abril de 1996 (BOE de 16 de mayo), de la Secretaría de Estado de Educación, *por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual*, estableciendo que el ámbito de aplicación serán los centros docentes de enseñanza básica obligatoria situados en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia.

Esta Resolución, en aplicación de lo dispuesto en la Orden de 24 de abril, citada anteriormente, tiene por objeto *"establecer el procedimiento para solicitar la flexibilización del periodo de escolarización, adecuar la evaluación psicopedagógica, determinar el sistema de registro de las medidas curriculares excepcionales adoptadas y orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual"* (apartado segundo).

En los criterios generales de atención educativa (apartado tercero), se contemplan las adaptaciones curriculares para estos alumnos, añadiéndose que: *"La respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de sobredotación intelectual podrá suponer la adaptación curricular de ampliación o de flexibilización del período de escolarización obligatorio con la correspondiente adaptación individual del currículo"*.

La evaluación psicopedagógica de estos alumnos, a la que dedica el apartado cuarto, deberá reunir información:

- a) *Respecto al alumno*. Las condiciones personales relacionadas con las capacidades que desarrolla el currículo.
- b) *Respecto al contexto escolar*. Las interacciones que el alumno establece con compañeros y profesores en el aula.
- c) *Respecto al contexto social*. Los recursos culturales y sociales del entorno que puedan ofrecer una respuesta más favorable para su desarrollo personal.

Las medidas curriculares, los procedimientos para solicitar la flexibilización del periodo de escolarización y el registro de las medidas excepcionales se recogen en los siguientes apartados (quinto, sexto y séptimo de la Resolución).

Finalmente, en la disposición final primera *"se autoriza a las Direcciones Generales de Renovación Pedagógica y de Coordinación y de la Alta Inspección a dictar, en el ámbito de sus competencias, las instrucciones oportunas para el desarrollo y aplicación de lo dispuesto en esta Resolución"*.

Un año después, aparecería, en una nueva Resolución, los plazos de presentación y resolución de los expedientes de aquellos alumnos que soliciten la aceleración.

Resolución 20 de marzo de 1997 (BOE de 4 de abril), por la que se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

El aspecto esencial de esta Resolución es determinar los plazos de presentación de propuestas y solicitud, es decir, la documentación que constituye el expediente del alumno con sobredotación intelectual.

El plazo de presentación será el comprendido entre el 1 de enero y el 31 de marzo de cada año.

Los expedientes recibidos dentro del plazo y que se ajusten a lo establecido serán resueltos según lo que marca la Ley de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.

Serán las Direcciones Provinciales quienes remitirán la documentación a la Subdirección General de Ordenación Académica en el plazo máximo de quince días a partir de su recepción.

Finalmente, se autoriza a las Direcciones Generales de Centros Educativos y de Coordinación y de Alta Inspección a dictar, en el ámbito de sus competencias, las instrucciones oportunas para desarrollar y aplicar lo que en esta Resolución se establece.

Posteriormente, y aunque no de forma específica, cabe destacar dos referencias legislativas que incluyen a estos alumnos:

La Dirección General de Centros Educativos del MEC, según las *"Instrucciones complementarias a la circular de 16 de marzo de 1998 sobre el procedimiento de admisión de alumnos en Escuelas Oficiales de idiomas de la Dirección General de Centros Educativos, por las que se regula dicho procedimiento para alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual"*, en virtud del Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, dicta entre ellas, para estos alumnos, las siguientes:

"Primera.- Al alumnado que esté autorizado para flexibilizar el periodo de escolarización obligatoria por su condición de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual se le asignará un punto por ello.

Segunda.- Este alumnado deberá justificar dicha situación mediante la presentación de uno de los siguientes documentos:

- *Resolución expedida por la Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección, por la que se autoriza la flexibilización del periodo de escolarización obligatoria.*

- *Fotocopia compulsada de las páginas del Libro de Escolaridad del alumno en las que aparezca que se ha llevado a efecto la flexibilización del periodo de escolarización obligatoria.*
- *Informe del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica o del Departamento de Orientación del Centro en el que se acredite su condición de sobredotación intelectual.”*

Orden de 18 de junio de 1999 (BOE de 29 de junio) del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), por la que se convocan ayudas para alumnos con necesidades educativas especiales para el curso 1999-2000. En esta convocatoria se incluye, por primera vez, como posibles beneficiarios de estas ayudas a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. En concreto, se les otorga la cantidad máxima de 107.000 pesetas (643,08 €) para asistir a programas específicos.

2.2.2.3. - La Legislación de las Comunidades Autónomas.

La estructura territorial del Estado Español, la respuesta a la excesiva centralización del régimen anterior y las reivindicaciones regionalistas llevaron a configurar, mediante la Constitución Española de 1978, un Estado de Autonomías Administrativas, establecido sobre un sistema flexible de competencias, que permitirá una amplia cesión de éstas a las Comunidades Autónomas.

En virtud de este principio de descentralización autonómica, la función legislativa no pertenece en exclusiva a la Cortes Generales. La Constitución atribuye también esta potestad a las Comunidades Autónomas, dotadas de autonomía política y Parlamentos propios.

No obstante, esta potestad legislativa se ve delimitada por el principio de competencia, desplegándose para aquellas materias por las que, en virtud de la Constitución, poseen competencias legislativas las Comunidades Autónomas.

La Disposición final segunda de la Orden de 24 de abril de 1996 autorizaba a los órganos competentes de las Comunidades Autónomas que se encontraran en pleno ejercicio de sus competencias educativas, para adoptar las medidas que se consideraran precisas en aplicación de lo dispuesto en dicha Orden, es decir, las condiciones y procedimiento para la flexibilización de la duración de la escolaridad

obligatoria de estos alumnos. Como consecuencia de ello, las Comunidades Autónomas han ido estableciendo su propio marco legal.

El resultado de la revisión de la legislación vigente hasta el año 2005 en la totalidad de las 17 Comunidades Autónomas es el siguiente:

Comunidad Autónoma de Asturias:



No dispone de legislación propia, según la información facilitada por la respectiva Consejería de Educación, Área de Intervención Educativa y de Necesidades Educativas Especiales. La consulta se efectuó tras la publicación de la LOCE y después de la aparición del último Real Decreto del BOE de 31 de julio de 2003, que hace referencia exclusiva a estos alumnos.



Comunidad Autónoma de Andalucía:

- **ORDEN de 1 de agosto de 1996** (BOE de 29 de agosto), por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
- **Orden de 3 de diciembre de 2004** (BOJA de 27 de diciembre), por la que se convocan y regulan ayudas para la realización de actividades extraescolares, durante el curso 2004-05, organizadas por las federaciones y confederaciones de asociaciones de padres y madres del alumnado de educación obligatoria con necesidades educativas especiales por razón de discapacidad o sobredotación intelectual

Además, existen referencias a estos alumnos en la siguiente legislación:

- **Ley de Solidaridad en la Educación de 18 de noviembre de 1999**
- **ORDEN de 4 de octubre de 2000** (BOE de 28 de Octubre), por la que se convocan ayudas para la realización de actividades complementarias durante el curso 2000-01, organizadas por las federaciones y confederaciones de asociaciones de padres del alumnado de educación obligatoria con necesidades educativas especiales por razón de discapacidad o sobredotación intelectual.

**Comunidad Autónoma de Aragón:**

- **ORDEN de 25 de junio de 2001 del Departamento de Educación y Ciencia** (BOA 6 de julio), por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual.
- **RESOLUCIÓN de 4 de septiembre de 2001 de la Dirección General de Renovación Pedagógica** (BOA 19 de septiembre), por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos a seguir para solicitar la flexibilización del período de escolarización, adecuar la evaluación psicopedagógica, determinar el sistema de registro de las medidas curriculares excepcionales adoptadas y orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual.

Además, existen referencias a estos alumnos anteriores a esta legislación específica a través de la siguiente normativa:

- **DECRETO 217/2000 de 19 de diciembre del Gobierno de Aragón** (BOA 27 de diciembre), de atención al alumnado con necesidades educativas especiales.
- **ORDEN de 30 de mayo de 2001 del Departamento de Educación y Ciencia** (BOA 22 de junio), por la que se crea la Comisión de seguimiento de la respuesta escolar al alumnado con necesidades educativas especiales y se establece su composición y funciones.

**Comunidad Autónoma de Baleares:**

No dispone de legislación propia, según la información facilitada por la respectiva Consejería de Educación y Cultura. La consulta se efectuó tras la publicación de la LOCE y después de la aparición del último Real Decreto del BOE de 31 de julio de 2003 que hace referencia exclusiva a estos alumnos.

No obstante, se contempla expresamente a los superdotados en la siguiente normativa:

- **Decreto 125/2000 de 8 de septiembre** (BOIB nº 114 de 16 de septiembre), por el cual se establece la ordenación general de las enseñanzas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria en las Illes Balears.
- **Orden de 18 de marzo de 2002** (BOIB nº 39 de 30 de marzo), por la cual se regula el proceso de admisión y matriculación de los alumnos en centros sostenidos con fondos públicos en los niveles de educación infantil (segundo ciclo), primaria y secundaria



Comunidad Autónoma de Canarias:

- **Resolución de 26 de septiembre de 2002 de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa** (BOC nº 143 de 25 de octubre), por la que se determinan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
- **ORDEN de 22 de julio de 2005, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes** (BOC nº 149 de 1 de agosto), por la que se regula la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales.



Comunidad Autónoma de Cantabria:

Revisada la legislación autonómica, no existen referencias legislativas específicas sobre el procedimiento a seguir respecto a la respuesta educativa a los alumnos superdotados.

Sin embargo, se contempla expresamente a los superdotados en la siguiente normativa:

- **Información pública del Plan General de Actuación del Servicio de Inspección de Educación para el curso 2000/2001** (BOC nº 218 de 13 de noviembre de 2000).



Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha:

- **Resolución de 17 de julio de 2001 de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa** (DOCM nº 84 de 27 de julio), por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta

educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.



Comunidad Autónoma de Castilla – León:

- **ORDEN EDU/1865/2004, de 2 de diciembre** (BOCL de 17 de diciembre), relativa a la flexibilización de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para el alumnado superdotado intelectualmente
- **Resolución de 7 de abril de 2005, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa**, (BOCL de 21 de abril), por la que se acuerda la publicación del Plan de Atención al Alumnado con Superdotación Intelectual.



Comunidad Autónoma de Cataluña:

No dispone de legislación propia, según consulta realizada recientemente en el Servicio de Educación Especial y Programas Educativos de Necesidades Educativas Especiales de la Consejería de Educación de esta Comunidad Autónoma.

No obstante, en la revisión legislativa de dicha Comunidad, existe referencia expresa a la escolarización de estos alumnos en el siguiente Decreto:

- **Decreto 299/1997 de 25 de noviembre de la Generalitat de Catalunya** (DOGC de 28 de noviembre de 1997) sobre la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el que dedica su artículo 9 a los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de sobredotación intelectual, a través de cuatro apartados en los se que desarrolla lo anunciado en la Orden de 24 de abril de 1996 del Ministerio de Educación



Comunidad Autónoma de Galicia:

- **ORDEN de 28 de octubre de 1996** (DOGA de 28 de noviembre), sobre la regulación de las condiciones y el procedimiento de flexibilización del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.



Comunidad Autónoma de Extremadura:

- **ORDEN de 31 de julio de 2002** (DOE nº 101 de 31 de agosto), por la que se regula el procedimiento para orientar la respuesta educativa al alumnado con talentos específicos, alta capacidad o sobredotación intelectual.
- **Orden de 27 de febrero de 2004** (DOE de 11 de marzo), por la que se regula el procedimiento para orientar la respuesta educativa para los alumnos superdotados intelectualmente



Comunidad Autónoma de La Rioja:

Revisada la legislación autonómica, tampoco en esta Comunidad se han publicado referencias legislativas específicas sobre el procedimiento a seguir respecto a la respuesta educativa a los alumnos superdotados.

Sin embargo, se contempla expresamente a los superdotados en la siguiente normativa:

- **Orden 39/2001 de 2 de marzo de la Consejería de Educación, Cultura, Juventud y Deportes** (BOLR nº 29 de 8 de marzo), por la que se regula el procedimiento para la elección de Centro Educativo y la admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos de enseñanzas no universitarias



Comunidad Autónoma de Madrid:

- **RESOLUCIÓN de 24 de enero de 2001 de la Dirección General de Promoción Educativa** (BOCM 13 de febrero), por la que se determinan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual y se establecen, en su caso y con carácter excepcional, los plazos para flexibilizar el periodo de escolarización obligatoria de dicho alumnado.
- **ORDEN 70/2005, de 11 de enero, del Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid**, (BOCM 21 de enero) por la que se regula con carácter excepcional la flexibilización de la duración de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual.

**Comunidad Autónoma de Murcia:**

- **Resolución de 15 de septiembre de 2003, de la Dirección General de Enseñanzas Escolares**, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica para el curso académico 2003/2004.
- **Orden 24 de mayo de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura**, por la que se regula el procedimiento, trámites y plazos para orientar la respuesta educativa de los alumnos superdotados intelectualmente.

**Comunidad Autónoma de Navarra:**

No dispone de legislación propia, según consulta realizada recientemente a la respectiva Consejería de Educación y Cultura.

No obstante, en la revisión legislativa de dicha Comunidad Foral, existe referencia expresa a estos alumnos en la siguiente Resolución:

- **RESOLUCION 402/2001 de 11 de mayo del Director General de Educación** (BON nº 72 de 13 de junio), por la que se aprueban las instrucciones para la actuación del profesorado de pedagogía terapéutica en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria

**Comunidad Autónoma del País Vasco:**

- **DECRETO 118/1998 de 23 de junio** (BOPV nº 130 de 13 de julio), de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora.
- **RESOLUCIÓN de 24 de julio de 1998 de la Viceconsejería de Educación** (BOPV nº 164 de 31 de agosto), por la que se regulan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación.



Comunidad Autónoma de Valencia:

- **ORDEN de 14 de julio de 1999 de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia** (DOGV nº 3554 de 5 de agosto), por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, excepcionalmente, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos y alumnas que tienen necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de sobredotación intelectual.

2.2.3. – La Ley de Calidad de la Educación (LOCE)

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, BOE de 24 de diciembre, *"establece el marco general de los distintos aspectos del sistema educativo que inciden de modo directo en la calidad de la educación"*, tal como señala literalmente su propia Exposición de Motivos; *"... responsabilidad que nace no sólo de las obligaciones impuestas por el ordenamiento constitucional sino también, y de modo muy especial, de las continuas demandas de nuestra sociedad, que legítimamente exige de nuestro sistema educativo una respuesta eficaz a los retos y requerimientos que se plantean en los albores de este nuevo siglo"*.

Desde esta perspectiva, las medidas orientadas a promover la mejora de la calidad de nuestro sistema educativo se organizan en torno a cinco ejes que reflejan los principios inspiradores de la ley.

En el tercero de ellos se aborda la concepción reformadora que refuerza un sistema de oportunidades de calidad **para todos**. De hecho, la misma Exposición de Motivos manifiesta que *"el sistema educativo debe procurar una configuración flexible que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas"*. Bajo estos planteamientos se consideran incluidos, entre otros, los alumnos más y menos capaces.

"La propia diversidad del alumnado aconseja una cierta variedad de trayectorias; pero, de acuerdo con la ley, es responsabilidad de los poderes públicos que cualquiera de ellas esté igualmente abierta al futuro, asegure a todos la adquisición de competencias cualificadoras para las posteriores"

etapas educativas, formativas o laborales, y garantice una calidad equivalente de los diferentes procesos formativos”.

Asimismo, la reflexión y aplicación de los conocimientos nacidos desde el enfoque educativo conocido como “atención a la diversidad”, defendido y tratado en la LOGSE, que se han venido desarrollando en los últimos años, debería conducir a la escuela de calidad que, basada en el principio de la individualización, derivará en una escuela para todos, capacitada para ofrecer a cada alumno el currículo que necesita para su desarrollo integral.

Dentro de esta propuesta, llegar a la integración educativa de todos los alumnos es un objetivo básico que debe complementarse con la calidad de su educación y que, afortunadamente, parece que poco a poco se va consiguiendo para los alumnos superdotados, después de tantos años de manifestaciones evidentes de un sistema educativo, en el mejor de los casos, reactivo a la superdotación.

Formalmente, la atención educativa de estos alumnos se sigue contemplando, como en la LOGSE en el Título I, esta vez denominado “De la estructura del Sistema Educativo”. En concreto es el Capítulo VII, “De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas”, el que viene a sustituir al Capítulo quinto de la LOGSE: “De la Educación Especial”.

La LOGSE hacía frente en dos artículos a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, de forma que dichos alumnos pudieran alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos. El acento recaía en que el sistema educativo debería proporcionar los recursos necesarios para alcanzar estos fines.

Ahora, el Capítulo VII de la LOCE, utilizando la terminología de necesidades educativas específicas, no se limita a los alumnos con necesidades educativas especiales (contemplados en la Sección 4ª), sino que integra a los alumnos extranjeros (Sección 2ª) y a los **alumnos superdotados intelectualmente (sección 3ª)**.

Del análisis de este articulado se desprende un nuevo acento en la educación de calidad. La atención a las necesidades educativas específicas implica

consideración a la heterogeneidad del alumnado, acorde a las perspectivas actuales que tienden a hacer de la escuela una escuela inclusiva, una escuela para todos.

Y es más, los ignorados alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de sobredotación intelectual de la LOGSE, encuentran de nuevo un hueco en una Ley Orgánica, dedicándoles en la Sección 3ª todo el artículo 43 a través de cinco apartados.

Es interesante destacar el cambio en la terminología utilizada para denominar a estos alumnos. Vuelve a emplearse, como en la Ley del 70 y en el Libro Blanco, el término superdotado. Esta nomenclatura, además de ser la que se corresponde con la que se utiliza en los países europeos, es el término que en la lengua española mejor les identifica.

La original dirección de la forma se completa con un giro también en el fondo. La aportación destacable, por lo innovadora, que se recoge en dicho artículo, se encuentra en el apartado 5. En él se incluyen dos aspectos de gran importancia que todavía no se habían contemplado en ninguna normativa anterior referida a estos alumnos, aspectos tan valiosos como decisivos en la educación.

De una parte, en cuanto a la atención a los padres, *"igualmente adoptarán las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos"*. De otra, y respecto a la formación del profesorado: *"corresponde a las Administraciones educativas promover la realización de cursos de formación específica para el profesorado relacionados con el tratamiento de estos alumnos para el profesorado que los atienda"* (art. 43.5 LOCE).

Además, la formación del profesorado es el cuarto de los ejes que subraya la Exposición de Motivos: *"por la fundamental importancia que tiene la calidad de la relación profesor alumno, núcleo de la educación, para obtener buenos resultados escolares, (...) las políticas dirigidas al profesorado constituyen el elemento más valioso y decisivo a la hora de lograr la eficacia y la eficiencia de los sistemas de educación y de formación"*.

Por otra parte, pese a que *"los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas"* (43.1) y a que el apartado 2 señala que las Administraciones

educativas adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades, se vuelve a contemplar, en el apartado 3, que *"el Gobierno previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerán las normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo establecidos en la presente ley, independientemente de la edad de estos alumnos"*, constatándose que es la aceleración una de las medidas educativas que se vuelve a contemplar en el sistema educativo para estos alumnos, aunque en el apartado 4 se establece que se facilitará la escolarización de estos alumnos en los centros que, por sus condiciones, puedan ofrecerles una atención adecuada a sus necesidades.

No obstante, a pesar de que la Ley, explícitamente, establezca la atención educativa para estos alumnos, durante su escolarización, habrá que esperar el paso del tiempo para comprobar si en su educación se han contemplado adecuadamente las medidas que en ella se establecen y si, éstas, han sido las más convenientes y acertadas para ellos.

2.2.3.1. - El Real Decreto de 18 de julio de 2003

El *Real Decreto 943/2003 de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente (B.O.E. 31/07/03)* es la referencia legislativa que inicia el desarrollo de lo que, acerca de los alumnos superdotados, se establece en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, art. 43).

El objeto del Real Decreto es *"regular las condiciones y el procedimiento para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para aquellos alumnos que sean identificados como superdotados intelectualmente"* (Capítulo I, art. 2 Real Decreto 943/2003), siendo su ámbito de aplicación todos los centros docentes, tanto los de enseñanzas de régimen general como los de régimen especial.

Asimismo, se determinan los *"requisitos"* y *"criterios generales"* en ambas enseñanzas para flexibilizar la duración de la escolarización, así como el *"registro"* de las medidas de flexibilización en el expediente académico del alumno. Con ello se permite el tránsito del alumno, en las debidas condiciones de continuidad, dentro

de los distintos niveles y etapas del sistema educativo y entre los centros del territorio nacional.

Con la nueva normativa, que recuerda a lo establecido ya en la Orden de 24 de abril de 1996 (BOE de 3 de mayo), se refuerza la medida educativa para estos alumnos conocida como *aceleración* que, en lenguaje coloquial quiere decir "adelantar curso", ampliándose *"hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en las enseñanzas postobligatorias"* (Real Decreto 943/2003, art. 7). Para el caso de las enseñanzas de régimen especial, el periodo de reducción será hasta la mitad del tiempo establecido con carácter general.

Además, las Administraciones educativas, en casos excepcionales y para ambas enseñanzas, *"podrán adoptar medidas de flexibilización sin tales limitaciones"* (arts. 7 y 9).

Por último, serán las Administraciones educativas quienes adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar las necesidades, lo más tempranamente posible, de estos alumnos; así como para determinar el procedimiento, trámites y plazos que se han de seguir en su respectivo ámbito territorial para la flexibilización de la escolarización de los alumnos superdotados.

Actualmente, este Real Decreto constituye la última referencia legislativa, de este rango, publicada específicamente sobre los alumnos superdotados; sólo el futuro pondrá de manifiesto si, además del reconocimiento legislativo explícito de los alumnos superdotados intelectualmente en el sistema educativo, se llevan a cabo las mejores y más adecuadas medidas educativas que verdaderamente *"sea cual sea su edad"* tengan *"por objeto el desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades y de su personalidad"* (art. 4.1).

La legislación publicada que hace referencia a los alumnos denominados superdotados, revisada desde la Ley Moyano hasta el año 2005, tanto de ámbito nacional como autonómico, junto a los primeros textos legales referidos a estos alumnos, se recoge en el ANEXO I del presente trabajo.

2.3. – Superdotación: bases teóricas y conceptuales

La conceptualización actual de la “superdotación” es fruto de la evolución del concepto que, gracias al estudio y la investigación de quienes se interesaron por este constructo, han hecho posible que, hoy, los alumnos con altas capacidades puedan encontrar “oportunidades educativas” más satisfactorias a sus necesidades psicopedagógicas.

La evolución del concepto de inteligencia ha contribuido, enormemente, en las distintas concepciones de la superdotación que han ido sucediéndose en el transcurso del tiempo. Los primeros modelos de inteligencia que permitieron objetivizar el concepto y hacerlo cuantificable, han demostrado a sus creadores y defensores la parcialidad de la medición, especialmente a la hora de hacer pronósticos de conductas inteligentes o de altos rendimientos. El concepto de inteligencia como fenómeno unitario que reúne todas sus manifestaciones en un solo concepto general, ha dado paso a nuevos planteamientos, considerando que es la existencia de una variedad de fenómenos que interactúan entre sí lo que determina la inteligencia.

Un recorrido por las distintas concepciones puede ser una de las fórmulas que posibiliten aproximarse a una mejor comprensión de lo que ahora se entiende por superdotación, así como a la complejidad de su definición y a la extensa terminología que hace referencia a su significado.

La investigación continúa y cada día son más las definiciones existentes, haciendo que el concepto sea más complejo y extenso, situación que puede indicar la continua evolución y, a la vez, la esperanza de futuro de poder disponer de una única definición consensuada.

2.3.1. – Evolución del concepto

En la literatura especializada, se observa la coincidencia en los distintos autores de que el concepto de superdotación ha experimentado cambios significativos a partir de la segunda mitad del siglo XX.

De las primeras concepciones que entendían la superdotación como un rasgo innato e inmutable, se ha pasado a una concepción más amplia y cambiante del constructo.

Las nuevas concepciones se orientan hacia la opción del talento y aceptación de todas y cada una de las maneras en que éste se manifieste, admitiendo las altas capacidades y la posibilidad de optimizar su desarrollo con las “oportunidades educativas” adecuadas para ello.

Son muchos los autores que hablan de distintos paradigmas en la evolución del concepto. Entre ellos, podríamos destacar a Feldman, 1192; Treffinger y Feldhusen, 1996; Touron, Peralta y Reparaz, 1998; Touron y Reyero, 2003.

De la literatura revisada, en Heward (1998: 441) se encuentra una comparación de ambos paradigmas muy ilustrativa, que facilita su comprensión.

Cuadro 5: El nuevo paradigma de las capacidades superiores

<i>Paradigma Antiguo</i>	<i>Nuevo</i>
<i>Supone que las capacidades superiores consisten en un CI elevado</i>	<i>Supone que existen muchos tipos de capacidades excepcionales</i>
<i>Se basa en rasgos de la personalidad</i>	<i>Se basa en cualidades</i>
<i>Crea un subgrupo de élite</i>	<i>Supone que las capacidades excepcionales consisten en la excelencia individual</i>
<i>Supone que las capacidades son innatas e “internas”</i>	<i>Considera que se basan en el contexto</i>
<i>Considera que se reflejan en pruebas</i>	<i>Considera que se reflejan en la ejecución (“El talento está en lo que tú haces”)</i>
<i>Es autoritario (“Tú careces de talento”)</i>	<i>Considera que se diagnostican conjuntamente y que se determinan según consultas</i>
<i>Se basa en la escuela</i>	<i>Considera que se evidencian en ciertos campos y actividades</i>
<i>Es etnocéntrico</i>	<i>Son pluralistas</i>

Fuente: Heward, 1998

En el mismo sentido, en Touron, Peralta y Repáraz (1998: 22) se recogen las diferencias de paradigmas, según Feldman (1992).

Cuadro 6: Diferencias entre el paradigma tradicional y el actual en la educación de los superdotados

<i>Paradigma Tradicional</i>	<i>Paradigma Actual</i>
<i>La superdotación es igual a alto C.I.</i>	<i>La superdotación es multifacética</i>
<i>Teoría del rasgo, estable e invariable</i>	<i>Teoría evolutiva, orientada a proceso</i>
<i>Identificación basada en los tests</i>	<i>Identificación basada en el rendimiento</i>
<i>Orientación elitista</i>	<i>Orientación centrada en la excelencia</i>
<i>La superdotación se expresa sin intervención especial</i>	<i>El contexto es crucial</i>
<i>Autoritario, jerárquico, de arriba a abajo</i>	<i>Colaborativo en todos los niveles</i>
<i>Orientado a la escuela</i>	<i>Orientado a campos del conocimiento</i>
<i>Etnocéntrico</i>	<i>Énfasis en la diversidad</i>

Fuente: Feldman, 1992 en Touron, Peralta y Repáraz, 1998

2.3.1.1. - Primeras concepciones

El origen del concepto de "superdotación" se sitúa en los trabajos de F. Galton y L. Terman. Sus aportaciones significaron las primeras líneas definidoras para establecer quiénes eran o no los superdotados durante los primeros tiempos.

Del estudio de Galton, la publicación de su obra *Hereditary Genius* impulsó el interés por demostrar la naturaleza hereditaria de la inteligencia, influenciado por la teoría del "origen de las especies" de su primo, Charles Darwin. Este impulso favoreció que los estudios sobre gemelos e hijos adoptivos fueran frecuentes en esta época. Con ello, se intentaba demostrar el alto porcentaje de componente hereditario de la inteligencia y su influencia en el desarrollo de los sujetos.

Los resultados de estos estudios reforzaron las tesis de las teorías innatistas, que atribuían a la herencia el elemento que determinaría, casi en su totalidad, el desarrollo de la inteligencia.

Trabajos posteriores (Jensen, 1969 y Eysenck, 1988) siguieron manteniendo posicionamientos similares, concediendo hasta un 80% de la inteligencia al origen genético, y resistiéndose a la aceptación, con ello, de la "utilidad" de la intervención educativa.

A pesar de los cambios que se han ido introduciendo en esta concepción con el paso del tiempo, las tesis que se han seguido defendiendo son esencialmente las mismas, consistiendo, básicamente, según Coriat (1990: 114) en que:

- "a) *Los alumnos son diferentes por sus capacidades y sus aptitudes, por tanto son desiguales.*
- b) *El conjunto de los tests que miden estas aptitudes determinan el CI y por consiguiente la inteligencia.*
- c) *El CI se transmite estadísticamente de padres a hijos, por tanto es "heredable".*
- d) *Por ser "heredable" el CI, se transmite genéticamente."*

Frente al excesivo determinismo que las tesis innatistas defendían, Se encontraban los defensores de las teorías *ambientalistas*, manifestando, la mayoría de ellos, "*el acuerdo en no negar la importancia del substrato constitucional de la inteligencia*" (Coriat, 1990: 130), pero atribuyendo una importancia mayor al medio ambiente.

Desde esta perspectiva, se considera que el ambiente es el elemento esencial en el desarrollo intelectual del sujeto, siendo para sus defensores el ambiente el que puede favorecer o perjudicar el desarrollo, entorpeciéndolo o limitándolo.

Uno de los autores, reconocido como el que más ha aportado sobre estos supuestos, es Vigostki (1934) y su teoría de la *zona de desarrollo próximo*. Además de ser pionero, su teoría explica la importancia de los estímulos que se reciben del ambiente como base del desarrollo y progreso de las habilidades. Aportación que tendría una gran repercusión en el ámbito educativo, al defender la posición contraria de los innatistas, que fijaban límites al desarrollo individual en función de las condiciones genéticas, reduciendo las posibilidades de cualquier influjo educativo.

Ambos enfoques, genetista y ambientalista, han sostenido un largo e intenso periodo de investigación, de tal manera que el énfasis de Galton acerca de lo "heredable" de la inteligencia, todavía, aunque en menor medida, se defiende, frente a la actual tendencia, mayoritariamente compartida, de que la herencia tiene una importancia muy relevante en el sujeto, pero se le asigna quizás más al

entorno, considerando que será el medio el que determinará “el grado” de desarrollo individual.

Del trabajo longitudinal de Terman existen actualmente referencias en toda la bibliografía del tema de la superdotación, reconociéndole como una de las figuras más significativas del estudio de la superdotación durante el siglo XX. Su concepto unitario de la inteligencia como un compuesto global de aptitudes, le llevó a definirla como la aptitud general para utilizar el pensamiento abstracto en la resolución de problemas.

Influenciado por el modelo de *Edad Mental* de Binet y Simon (1905) y el de *Cociente intelectual (CI)* de Stern (1911), ambos pertenecientes a las teorías de la inteligencia de la corriente psicométrica de principios del siglo XX, impulsó el modelo de cociente intelectual hasta la revolución teórica de Guilford en 1950.

La corriente psicométrica desarrollada a través de sus tres modelos, monolítico, factorial y jerárquico, transmitió una confianza excesiva a las puntuaciones del CI como medida de la inteligencia, así como la ciega adhesión a los resultados de los tests, aportando a la concepción de la superdotación una de las creencias que, con mayor fuerza, han quedado arraigadas, de tal manera que la puntuación del CI de un alumno ha sido una de las fórmulas más utilizadas para diagnosticar su superdotación, e incluso ese resultado ha servido, muchas veces, de único criterio a la hora de planificar su educación.

El pionero de esta corriente psicométrica fue Binet. Su aportación consistió en introducir en su escala (Binet y Simon, 1905) tareas de carácter más cognoscitivo encaminadas a evaluar aspectos como el juicio, el razonamiento y la comprensión que, según él, constituían los componentes fundamentales del comportamiento inteligente.

A este autor se debe el concepto de Edad Mental (EM) que utilizó en su Escala Métrica de la Inteligencia (Binet y Simon, 1905), que relacionaba el desarrollo intelectual individual con el rendimiento medio de cada edad cronológica.

Este concepto de Edad Mental sería transformado por Stern, en 1911, en un nuevo concepto: Cociente Intelectual (CI), resultado de dividir la edad mental (EM) entre la edad cronológica del alumno (EC) y multiplicar por cien el resultado, para evitar los números decimales. $CI = (EM : EC) \cdot 100$.

El cociente intelectual de Stern, lo convertiría Terman más tarde en el cociente intelectual de desviación. Consistía en transformar, según Jiménez (2000: 34 – 35), *"las relaciones entre ambos tipos de edades de modo que para cualquier tipo de edad cronológica, la media tendría un valor de 100 y la desviación típica un valor de 15, dando así estabilidad al CI como índice numérico"*.

Estas concepciones de Terman y del cociente intelectual se reforzaron con la aportación de Spearman sobre la teoría bifactorialista de la inteligencia, que permitió llegar a otro constructo de inteligencia dentro del enfoque psicométrico. Esta situación se producía en 1927, cuando Spearman formuló, a través de la metodología de análisis factorial, el modelo de inteligencia general o factor g, tras analizar los resultados de los tests de inteligencia existentes en esos momentos.

Debido a que todos los tests, mayoritariamente, habían surgido en contextos escolares, presentaban un factor común, al que denominó "g". Junto a ese factor g (factor general), Spearman encontró otro factor, al que llamó "s" (inteligencia específica), propio de cada uno de los test que había utilizado en su estudio estadístico (de análisis factorial), pero del que no se detuvo a valorar ni a analizar su posible significado.

La aportación de Spearman reforzaría la concepción de la superdotación basada en el cociente intelectual, concepción que atribuye mayor importancia al concepto global de la inteligencia, sin considerar los aspectos diferenciales de la misma.

Esta concepción de superdotación, que comparten todos los defensores del cociente intelectual como único criterio de diagnóstico, derivó en la creencia de que la superdotación y el cociente intelectual eran una misma cosa, es decir, era lo mismo. De hecho, las investigaciones y estudios que se realizaron, posteriores al estudio longitudinal de Terman, mayoritariamente han utilizado "superdotado" y "alto cociente intelectual" como sinónimos que, consecuentemente, han conducido a que muchos profesionales de la educación sólo consideren superdotado al alumno cuyo CI supere los 130 ó 140 puntos.

Lamentablemente, todavía en nuestro sistema educativo se observa la existencia de esta concepción. Algunos de nuestros alumnos reciben, hoy, informes diagnósticos firmados por profesionales de nuestra Administración con competencia

en esta función, que reflejan que el alumno "x" no puede ser considerado "superdotado intelectualmente" porque su CI es de 129 puntos, inferior al CI= 130 que tienen establecido. En otros casos, también se observa que, en aquellos alumnos cuyo CI es de 150, por ejemplo, tampoco se añade ningún tipo de información valorativa que indique o aclare la superioridad de puntuación establecida.

Aunque se debe admitir que esta concepción representó un primer esfuerzo por objetivar su denominación, y que su trascendencia se debe, principalmente, al gran uso que se ha venido haciendo en la práctica, actualmente existe bastante acuerdo en que ésta concepción ha estado orientada hacia una excesiva y sistemática actitud, rígida y crédula, respecto a los tests y los resultados de los mismos, así como su rasgo selectivo y estricto en cuanto a la inclusión en las propuestas educativas diferenciadas, determinando a quienes se consideran o no superdotados.

Así mismo, pese a que se reconoce que estos primeros estudios psicométricos de la superdotación sirvieron para invalidar algunas de las ideas erróneas del pasado más lejano acerca de los superdotados, también se les atribuye una gran importancia posterior en la contribución a la concepción de la superdotación, basada en el cociente intelectual "alto". Concepción de carácter especialmente psicométrico que, durante mucho tiempo, continúa prevaleciendo, en donde los rasgos cuantitativos son los que destacan, sin admitir ningún tipo de gradación, ni aportaciones sobre los procesos que intervienen.

Paralelamente a los estudios de Terman y colaboradores, se realizaron otros estudios, referidos a la superdotación, que, aunque no gozan de la misma relevancia en la literatura, aportaron nuevos descubrimientos sobre la naturaleza de la eminencia y las necesidades educativas que los alumnos superdotados podían manifestar. Es por ello por lo que también merecen su consideración.

Respecto a la naturaleza de la eminencia, fue Catherine Fox quien concluiría al respecto, tras realizar un estudio con trescientas personas adultas eminentes, que la persona altamente eminente era aquel cuyo test de inteligencia, en la niñez, le había reconocido como superdotado, pero que lo que le había conducido a la eminencia no era únicamente su alto cociente intelectual, sino otros factores más, entre ellos la gran fortaleza o la fuerza de carácter. De la aportación

de Fox se podría inferir la existencia clara de otros factores que, junto al alto cociente intelectual, serían necesarios para su óptimo desarrollo.

Otra de las autoras que, durante la misma época, trabajó sobre la superdotación, realizando grandes esfuerzos en favor de la educación de los niños superdotados, fue Leta S. Hollingworth. Psicóloga de la educación, fue una de las primeras en advertir de las necesidades que manifestaban los niños superdotados, aportación que le permitió su estudio de casos con alumnos con altos cocientes intelectuales. Según Heward (1998), los cocientes intelectuales de los niños de su estudio puntuaban en los test de inteligencia por encima de 180 puntos.

De esta autora, feminista y defensora de la educación diferenciada de los alumnos superdotados, de la que también se dice que era superdotada, existen dos publicaciones (1926 y 1942) que recogen sus experiencias en la educación de estos niños, y en las que Leta destaca la necesidad de la educación emocional en los superdotados, argumentando que, pese a su alta inteligencia, ella entendía que también eran vulnerables.

Su aportación, pese a haberse producido hace ya más de cincuenta años, todavía hoy constituye uno de los núcleos temáticos, relacionados con la superdotación, que sigue estando de actualidad.

Las primeras concepciones de la superdotación, estrechamente ligadas al concepto de inteligencia del paradigma dominante de la época, propiciarían la ampliación del concepto y definición, orientada hacia nuevos horizontes, integrando en sus nuevas concepciones aspectos no contemplados hasta esos momentos que permitirán acoger un número mayor de alumnos y, fundamentalmente, la aceptación de la necesidad educativa en función de lo que, al menos, dejaría de ser la superdotación, es decir, “no sólo” el alto cociente intelectual que determina o establece los resultados de los tests clásicos de inteligencia general.

2.3.1.2. - Nuevas concepciones

La superdotación amplía su concepto y definición, adquiriendo un nuevo dinamismo en su interpretación, a partir de la aportación del *modelo de la estructura del intelecto* de Guilford (1967), aportación que supuso grandes

cambios, a la vez que importantes avances en varios sentidos y campos, incluido el de la superdotación.

Guilford continuó con los hallazgos del análisis factorial en sus estudios, interesado en lograr un orden sistemático entre los factores de aptitudes que determinaban un nuevo concepto de inteligencia, ante la parcialidad y debilidad que se había evidenciado de los modelos psicométricos monolíticos. Para ello, le fue muy útil el concepto de inteligencia de L.L. Thurstone (1938), equivalente al de Spearman, que entendía la inteligencia como un conjunto de factores (modelo factorialista). Para Spearman eran dos, el “g” y el “s”, mientras que, para Thurstone eran ocho. La batería que construyó y utilizó para determinar los ocho factores es el test PMA o test de aptitudes mentales primarias, prueba que existe en versión española, y que continúa siendo muy utilizada actualmente en nuestros centros escolares.

Tanto los trabajos sobre la inteligencia de Thurstone como los de Guilford estuvieron motivados por el gran impacto del factor “g” de Spearman, que vino a demostrar que el alto cociente intelectual no indicaba ni el éxito académico, ni la existencia de un factor específico que diferenciara la superdotación de la no superdotación. Con el cociente intelectual sólo se explicaba la aptitud general del alumno y viceversa. Consecuentemente, la superdotación estaba relacionada directamente con la actividad intelectual que se manifestara en el test psicométrico.

Para Guilford, la naturaleza tan compleja de la aptitud humana no le permitía admitir una explicación unidimensional de la misma. Sentía la necesidad de considerar la inteligencia como un conjunto de habilidades, más que como una habilidad general, inquietud que le condujo a buscar procedimientos diferentes, que investigaran más allá de los límites del cociente intelectual, consiguiendo, con ello, popularizar la teoría multifactorialista de la inteligencia.

Su interés por lograr un orden sistemático de su concepción del intelecto le llevó a diseñar su modelo estructural, tras largos trabajos de investigación, a través de tres dimensiones o parámetros: los contenidos, las operaciones y los productos. De cada uno de ellos, manifestaba lo siguiente:

- Los contenidos se refieren a las clases o los tipos de información con que se trabaja. Al principio (1967), Guilford estableció cuatro áreas de contenido: figurativo (compuesto por el material auditivo, visual y cinestésico),

semántico, simbólico y de comportamiento. Posteriormente, en 1977, distinguió entre contenido visual y auditivo, con lo que amplió las áreas de contenido a cinco.

- Las operaciones son las que hacían referencia a los procesos básicos del pensamiento: el conocimiento, la memoria, la producción convergente, *la producción divergente* y la evaluación.
- Los productos son los tipos de resultados de los procesos mentales, la organización que asume la información al procesarla. De simple a complejo serían: unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones.

Con este modelo, el autor simplifica la relación entre los tres tipos de parámetros en que puede clasificarse la actividad intelectual, utilizando como representación gráfica de esta relación de categorías el conocido y famoso cubo tridimensional de la inteligencia, muy útil para la educación. Cada intersección entre cada categoría (contenido, operación y producto) constituye una aptitud independiente. Es decir, cada uno de los factores resultantes procedería de combinar tríadas o un elemento de cada una de las categorías, pudiéndose definir, en consecuencia, hasta 120 ó 150 factores de inteligencia o aptitudes diferenciadas. Las 120 procederían del modelo inicial y las 150 del que finalmente, en 1977, diez años después, modificó el autor al considerar cinco los contenidos.

La contribución del modelo, que equiparaba el valor del pensamiento divergente al convergente, dejaba muy claro que algunas de las aptitudes no consideradas en los tests clásicos eran las que requerían producción divergente.

En este sentido, Eysenck (1983), decía de Guilford que su contribución había sido muy positiva, puesto que había abierto los ojos a todos los estudiosos a la multidimensionalidad de la inteligencia, haciéndoles comprender que el contenido de los tests no podría alcanzar tal grado.

Una implicación extraordinaria de su teoría, además de la de despertar el interés hacia la creatividad y estimular su investigación, sería la de considerar que los posibles talentos excepcionales (superdotados, en la nomenclatura al uso hasta entonces) podrían ser tantos como las aptitudes identificadas y, a su vez, tantas como hasta los 150 factores posibles de su modelo. Es decir, asumir que podría haber hasta 150 maneras posibles de ser superdotado.

Probablemente, esta contribución sería la más notable e influyente para el desarrollo de una nueva concepción de la superdotación frente a la anterior, que la restringía únicamente a las aptitudes focalizadas en los tests, sin incluir las creativas, pese a que autores como Tourón fijen en otro momento posterior el cambio de concepción (Marland, 1972).

Estas contribuciones desvanecían las anteriores concepciones y dejaban a disposición de la investigación una base teórica que no sería superada hasta las teorías cognitivas de Sternberg, pese a los trabajos de los autores de la psicometría jerárquica, entre ellos, los de Catell, si bien éste aportaría conceptos como el de *inteligencia fluida y cristalizada*, de gran repercusión en la psicometría actual.

Las aportaciones de Guilford, pese a que su modelo diseñado sistemática y atractivamente no estuvo exento de críticas, significaron el desarrollo de una nueva perspectiva del concepto de superdotación, también denominada en la literatura especializada paradigma actual o nuevo paradigma, entendiéndolo por paradigma (Heward, 1998:439) "*un modelo o una descripción de un concepto o fenómeno*".

Desde esta perspectiva, la superdotación se orienta hacia posicionamientos más elaborados sobre la naturaleza y complejidad de los procesos mentales, haciendo a este constructo cada vez más complejo y extenso.

En este sentido, las distintas teorías de la inteligencia, tanto las funcionalistas con el *procesamiento de la información*, como las teorías genéticas, desde la perspectiva *constructivista y del desarrollo* y la de la *motivación e interacción*, a través de autores tan representativos como Piaget y Bandura, contribuirían muy favorablemente, apoyando el concepto de inteligencia como un conjunto de capacidades e incrementando, con sus aportaciones, el conocimiento sobre la naturaleza y estructura del intelecto en esa misma dirección.

Otro de los aspectos que impulsó el desarrollo de esta nueva perspectiva sería el acontecimiento histórico que se produjo con el lanzamiento del satélite ruso Sputnik en 1957. El evento hizo despertar el interés, en Estados Unidos, por el estudio y la investigación sobre el desarrollo y la educación de los alumnos superdotados. Su repercusión sería muy fructífera para la superdotación en general, pero mucho más para la educación de estos alumnos en particular, cuya atención educativa había sido ignorada.

En este contexto, las definiciones de superdotación aumentaron y comenzaron a incluirse, cada vez más, otros elementos, especialmente el de la creatividad, de tal manera que la sociedad científica no disponía de un criterio unificador que estableciera unas bases claras, criterio que vería la luz en 1972 con el Informe Marland.

El dossier que presentó Marland sobre los niños superdotados al Congreso de los Estados Unidos incluía una definición de su concepto de superdotación en la que defendía que superdotados son todos los niños que tengan capacidad extraordinaria, demostrada o potencial, en alguna de las seis áreas siguientes: 1. Aptitud intelectual general, 2. Aptitud académica específica, 3. Pensamiento creativo o productivo, 4. Artes plásticas, musicales o dramáticas, 5. Liderazgo, y 6. Psicomotricidad.

Seis años después, en 1978, ésta definición se convirtió en la definición federal de la superdotación al ser adoptada por la Oficina de Educación de los Estados Unidos (USOE) que, según Passow (1985-88:44), figura redactada en los términos siguientes:

"Los niños superdotados y con talento son aquellos identificados por personas cualificadas profesionalmente, que, en virtud de aptitudes excepcionales, son capaces de un alto rendimiento. Son niños que requieren programas y/o servicios educativos superiores a los que de manera habitual, proporciona un programa escolar normal para llevar a cabo su contribución a sí mismos y a la sociedad. Los capaces de elevadas realizaciones pueden no haberlo demostrado con un rendimiento alto, pero pueden tener la potencialidad en cualquiera de las siguientes áreas, por separado o en combinación.

- 1.- Capacidad intelectual general*
- 2.- Aptitud académica específica*
- 3.- Pensamiento creativo o reproductivo*
- 4.- Capacidad de liderazgo*
- 5.- Artes visuales y representativas*
- 6.- Capacidad psicomotriz"*

Esta definición tuvo una gran expansión, fundamentalmente en Norteamérica, debido, posiblemente, al hecho de que gozaba de la legalización u oficialidad que le concedía la Oficina de Educación, actualmente desaparecida.

La expansión fue, posteriormente, de tal calibre, que actualmente es aludida en la bibliografía de superdotación o escritos acerca de esta temática, así como el uso frecuente que se ha venido haciendo de ella en varios casos, como guía de muchas de las planificaciones escolares de varios sistemas educativos.

Su amplio grado de aceptación dio lugar, inicialmente, a escasas críticas. Por el contrario, fue valorada como un punto de inflexión en el desarrollo teórico de la superdotación, reconociendo que, por primera vez, aparecieran, además de las capacidades mentales, referencias a los talentos específicos, así como la mención explícita a las necesidades educativas de estos alumnos.

En este sentido, Passow (1985-88:44) recogía de Renzulli (1978) sobre este Informe, que había servido *"al útil propósito de llamar la atención sobre una amplia variedad de capacidades que se deberán incluir en una definición de sobredotación..."*.

Las diferentes propuestas sobre la superdotación que surgirían a partir del informe de Marland, múltiples y diversas, perseguirían, básicamente, de una parte *definir* la superdotación de la manera más concisa posible y, de otra, *enumerar* los rasgos característicos de las personas superdotadas hasta las posiciones más actuales, que tienden a considerar valiosas la práctica totalidad de las áreas del conocimiento y rendimiento humano.

Con el nuevo enfoque, Marland se planteaba la ampliación de más áreas de superdotación, es decir, ésta pasaba a ser un constructo multidimensional. Los niños que, anteriormente, eran superdotados, formaban un grupo más "homogéneo". Todos, al menos, tenían una característica común, mientras que los identificados después de este nuevo enfoque definirían un grupo "heterogéneo", situación que, además de requerir una importante orientación escolar y personal en función de las diferencias individuales de cada alumno, aconsejaba evitar el uso de generalizaciones ante un grupo tan diverso.

No obstante, desde un punto de vista absolutamente educativo, este nuevo enfoque, más flexible en los planteamientos evaluativos y valorativos de los alumnos, permitía la consideración de distintos tipos de aptitudes y niveles de la misma, aspecto nuclear en educación y favorecedor, al menos teóricamente, de que a cada niño se le atiende según sus "cualidades".

A este respecto, Paul Torrance (1965: 11) ya había manifestado algún tiempo atrás que:

"La consideración compleja y realista de la mente humana significa en sí misma un enorme adelanto. Pasar de un concepto demasiado simplista (y desde luego erróneo) de lo que son las dotes extraordinarias, a otro más complejo, es llegar a una posición desde la cual podremos evitar muchos errores del pasado y que nos permitirá desarrollar un tipo de educación más humana para los niños sobredotados, una educación que les ofrezca mejores posibilidades de realizar sus potencialidades"

Este discurso recuerda al de Guilford cuando éste se refería al pensamiento divergente. No en vano, Torrance fue uno de los principales defensores del modelo estructural del intelecto, valorándose especialmente la "inclusión" de la creatividad, por primera vez, en un modelo de inteligencia.

A pesar de la aceptación y utilidad reconocida de la definición oficial de la Oficina de Educación de Estados Unidos (Marland, 1972), análisis posteriores ponían de manifiesto algunos aspectos que no terminaban de satisfacer plenamente, entre los que se resalta:

- ☒ La exclusión de factores no intelectivos, refiriéndose a los emocionales.
- ☒ La naturaleza de las categorías incluidas, aspecto que pudiera derivar en interpretaciones incorrectas, por tratar cada categoría como si fuera una entidad exclusiva.

De hecho, la definición de la USOE fue modificada posteriormente, y redactada en nuevos términos recogidos por Acereda y Sastre (1998:64) de la siguiente manera: *"Los niños superdotados y talentosos son aquellos que pueden ser identificados en Preescolar, Primaria y Secundaria, pues demuestran poseer unas habilidades potenciales importantes, que evidencian un alto rendimiento y una alta capacidad en las áreas intelectuales, creativas, académicas, capacidad de liderazgo, o en las realizaciones artísticas y visuales, y que requieren servicios especiales o actividades diferenciales que, normalmente, no les proporciona la Escuela regular (Title IX, Part A, sec. 902)".*

Tras su modificación, las observaciones que se hacen al respecto son, entre otras, resumidamente, las siguientes: desaparece la capacidad psicomotriz, se

mantiene el concepto multidimensional de la superdotación, se establece un amplio intervalo de edad para su identificación y se admite la potencialidad que implica la educación adecuada a superdotados y talentosos.

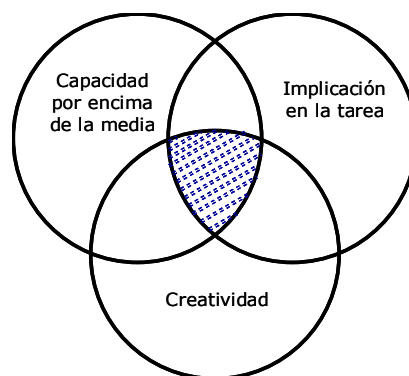
A su vez, se seguían excluyendo los llamados factores no intelectivos, generando manifestaciones críticas, especialmente acerca de la no inclusión de la motivación.

La proliferación de definiciones después de la de Marland, mantenían ese afán de precisar con claridad la superdotación. Según Passow (1988), este fue el hecho que llevó a Joseph S. Renzulli a analizar las definiciones de sobredotación y los estudios de las características de las personas superdotadas, que le permitieron desarrollar una extensa investigación empírica y el respaldo suficiente para la definición que propuso de superdotación en 1978.

Su concepción de superdotación, denominada inicialmente como Teoría de los Tres anillos, se popularizó con los nombres de "Puerta Giratoria" o "Triple Enriquecimiento", debido a su buena acogida y utilización en las prácticas escolares.

En palabras del propio autor, Renzulli (2003:75) *"la superdotación surge de la interacción de tres componentes: creatividad, compromiso con la tarea y capacidad por encima de la media"*, concepción que representó gráficamente a través de un diagrama de tres círculos entrelazados, situando en su intersección a los alumnos superdotados.

Figura 1: La concepción de los "Tres anillos" de la sobredotación



Fuente: Mönks y Van Boxtel 1985

Actualmente, el modelo de los Tres Anillos de Renzulli es uno de los más difundidos, probablemente el modelo de superdotación más conocido en España, y quizás el más desarrollado en la práctica escolar en general, pudiéndose deber a que, en su concepción de superdotación, se asume una clara perspectiva educativa, orientada al rendimiento, incluyendo factores volitivos y motivacionales que anteriormente no se habían tenido en cuenta. Así mismo, la capacidad intelectual pierde su exclusividad, ya que ha de estar combinada con la capacidad creativa y, además, posibilita diferenciar la superdotación del talento o talentos específicos.

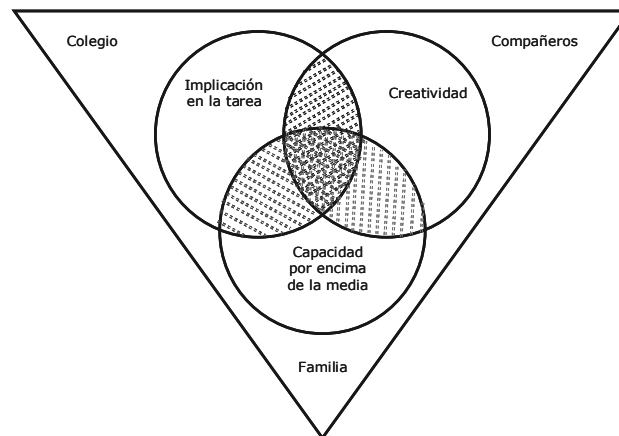
Pese a todo ello, también ha recibido críticas que, de manera abreviada, han hecho referencia a los siguientes aspectos:

- ☉ La base teórica, o teoría de la inteligencia en la que se sustenta.
- ☉ Su amplia libertad a la hora de establecer quien es o no superdotado, llegando a admitir hasta un 20% de la población escolar.
- ☉ La falta de referencia al marco social en el que se desenvuelve el alumno.

Ante esta última observación, Mönks y Van Boxtel, (1988), reconociendo que el modelo de Renzulli amplía y corrige errores frente a los propuestos anteriormente, señalan la deficiencia que presenta respecto a los procesos de socialización, aspecto esencial para el desarrollo de todos los alumnos, sobre todo durante la adolescencia. Por ello, proponen un modelo que los tenga en cuenta, optando por la inclusión de los marcos sociales concretos del *colegio*, los *compañeros* y la *familia* a los componentes ya contemplados por Renzulli.

Su modelo, denominado de Interdependencia triádica, defiende que el desarrollo de la superdotación depende de seis factores: capacidad superior, motivación, creatividad, colegio, compañeros y familia, en una interrelación efectiva. En definitiva, el modelo "Triádico" es *"una conceptualización ampliada y modificada de la concepción de los "Tres Anillos" de Renzulli, que incluye los marcos sociales"* (Mönks y Van Boxtel, 1988:315).

Figura 2: Modelo triádico de la sobredotación



Fuente: Mönks y Van Boxtel 1985

En apoyo a los aspectos sociales y su importancia en el desarrollo de la superdotación, en 1986 Tannebaum propone un modelo que consiste en una aproximación psicosocial a la superdotación, destacando el papel que, junto a la inteligencia, juegan los factores de personalidad y los sociales y culturales.

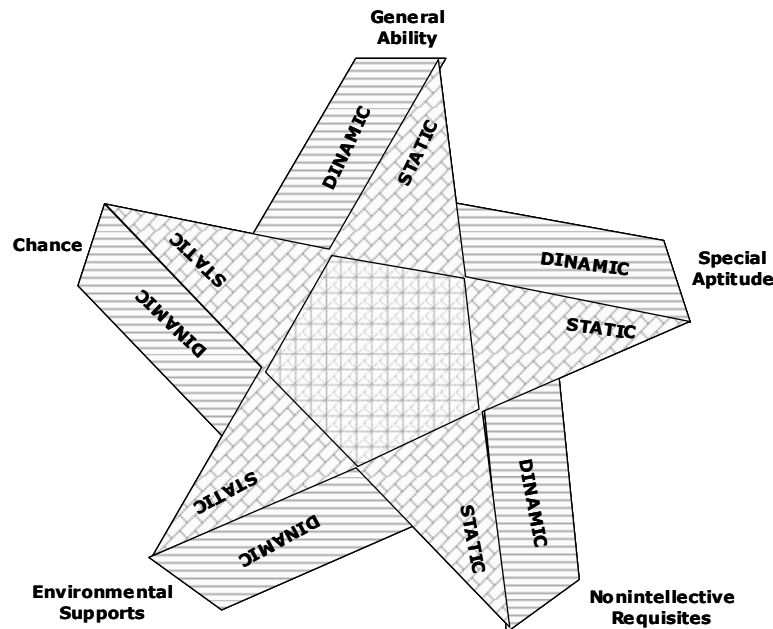
Su principal diferencia con el modelo Triádico reside en que Tannebaum atribuye la superdotación a aquellas personas que poseen habilidades excepcionales “demostradas”. Incluir, de un modo creativo e infrecuente, “nuevas conceptualizaciones”, “solución de problemas” y “aproximaciones divergentes” serían las características diferenciadoras de su concepción. En la definición que propone, considera que un rendimiento excepcional sería “producto” de cinco factores: capacidad general, capacidad especial, factores no intelectuales, factores ambientales y factores fortuitos, manteniendo que el superdotado es más un producto de la cultura en la que se encuentra inmerso que un consumidor, y que únicamente puede observarse en los adultos, de acuerdo con un criterio de productividad, como valor social.

Para representar gráficamente su modelo, eligió una Estrella (el conocido modelo en “estrella” de superdotación). En cada una de sus puntas sitúa cada uno de los cinco factores Static/Dinamic esenciales que determinan, según él, la superdotación.

Este modelo contó antes de su difusión con el respaldo de Passow, consiguiendo movilizar que modelos como el de Renzulli fueran ampliados y/o

modificados, beneficiando con ello a la concepción más actualizada sobre la superdotación.

Figura 3: Modelo psicosocial de los factores que componen la superdotación



Fuente: J. Tannenbaum, 1997 en Pérez, Domínguez y Díaz, 1998

En esta concepción más actualizada de la superdotación, la influencia más considerable procede de los estudios de la inteligencia desde las teorías cognitivas.

Estas teorías que se orientan hacia los procesos y resultados de la conducta inteligente, pueden favorecer la comprensión más aproximada del desarrollo cognitivo que emplean las personas en las actividades más y menos complejas de la vida académica, personal y social.

En el caso de la superdotación, las teorías cognitivas aportadas por Gardner y Sternberg sobre la inteligencia han tenido una gran repercusión. En cierta medida, han servido de base teórica para el desarrollo de nuevos modelos, así como para la modificación y ampliación de otros existentes.

La teoría de las "Inteligencias Múltiples" de Howard Gardner es, quizás, la teoría de la inteligencia actualmente más difundida y experimentada. Su manera de concebir la inteligencia como el conjunto de habilidades que permite resolver problemas o adaptar productos relevantes en un contexto cultural determinado, ha permitido la aceptación de que su propuesta de siete tipos de inteligencia puede

servir de mucha utilidad a la práctica educativa y, especialmente, con aquellos alumnos que manifiesten excepcionalidad en uno o más tipos de inteligencia.

Los principios que llevaron a este autor a proponer su teoría, según Jiménez (2000: 47) fueron:

- "1 La inteligencia no es una dimensión unitaria, una cosa simple, sino que la aptitud cognitiva es mejor descrita como un conjunto de capacidades, talentos, aptitudes mentales a las que denomina inteligencia.*
- 2 Estas inteligencias son independientes una de otras.*
- 3 Dichas inteligencias interactúan"*

Según estos criterios, el autor diferencia los tipos de inteligencia en los siete siguientes: Lingüística, Logica-matemática, Viso-espacial, Musical, Físico-kinestésica, Interpersonal e Intrapersonal.

Para este autor, todo alumno tiene cierto grado de potencial en alguno de estos siete tipos que establece y, a la vez, sugiere que cada una de ellas podría tener su propia elasticidad, aspecto muy considerable a la hora de la praxis educativa.

Así mismo, esta contribución favorecería significativamente a la defensa del talento, como concepto diferenciador de la superdotación, así como "la evolución del paradigma actual que tiende a posicionarse hacia el impulso del talento, entendiéndolo como el rendimiento que se sitúa por encima de la media en uno o más campos de la actividad humana.

Como base teórica, la propuesta de Gardner puede ser muy aconsejable para la educación de superdotados. Para él, en la superdotación, el potencial de competencia intelectual es "diferente" a los alumnos de la media. Desde su nacimiento existe esa mayor potencialidad, y su desarrollo puede ser o no favorecido por el ambiente en que se desenvuelva. El autor concede gran importancia al valor social y adaptativo de la inteligencia, considerando que la originalidad y creatividad de los superdotados es un "atributo" del excepcional rendimiento y una característica que se desarrolla desde los primeros años y que tendrá reflejo en su personalidad y estilo cognitivo. Consecuentemente, estos planteamientos que definen las condiciones del potencial humano y los dominios de

competencia intelectual de dicho potencial gozan del respaldo suficiente para que tengan una buena acogida en la educación de los alumnos superdotados.

Este mismo enfoque cognitivo sitúa actualmente en la literatura especializada a Robert J. Sternberg, investigador interesado en la inteligencia que empezó a ser conocido a partir de los 90, debido a sus múltiples trabajos, iniciados en la década anterior. Posiblemente sea, en estos momentos, uno de los autores más productivos en cuanto al número de publicaciones. Así mismo, orientado su interés hacia la superdotación, es hoy una obligada referencia para todos los estudiosos de ésta temática, por ser uno de los más aludidos en la literatura especializada.

La aportación principal de Sternberg es su teoría Triárquica de la Inteligencia, que pretende incrementar el conocimiento sobre el desarrollo intelectual desde el aspecto del procesamiento de la información, complementando así enfoques anteriores, como el psicométrico, que proporcionaba una perspectiva cuantitativa sobre el carácter del crecimiento intelectual y el piagetiano, que lo hacía desde la perspectiva cualitativa. El enfoque del procesamiento de la información facilitará los análisis sobre procesos específicos de pensamiento implicados en el funcionamiento de la inteligencia, como la memoria y la solución de problemas.

A la teoría Triárquica de la Inteligencia la denomina así su autor, Sternberg, porque utiliza tres subcategorías para entender la inteligencia, lo que, a su vez, le servirá de base para explicar la inteligencia superdotada dentro de ese marco general de la inteligencia humana.

Con su teoría, pretende dar una visión más amplia que las aportadas a la superdotación por Renzulli y Tannenbaum, compartiendo con estos autores que la superdotación no es atributo unidimensional, sino que supone la interacción de diferentes sectores cualitativamente iguales a todos los sujetos. Su inquietud por la inteligencia llevó a Sternberg a analizar, en uno de sus primeros estudios, las diferentes concepciones de inteligencia, interesado en conocer tanto su naturaleza, como sus interrelaciones, lo que pone claramente de manifiesto al expresar que *"los teóricos de la inteligencia no se han apartado de sus teorías individuales con la suficiente frecuencia para averiguar las relaciones que existen entre las distintas teorías de la inteligencia y entre cada una de las teorías de la inteligencia como totalidad"* (Sternberg, 1989: 1503).

Las conclusiones de este trabajo le posibilitan la clasificación de las teorías en dos grupos, que denomina Teorías Implícitas y Teorías Explícitas.

Respecto a las primeras, dice Sternberg (1989: 1504) que *"se basan –o por lo menos se examinan– en los datos reunidos sobre las personas que ejecutan tareas que pretenden medir el funcionamiento inteligente."*, mientras que las Teorías Explícitas *"se basan –o por lo menos se examinan– en las concepciones que tienen las personas sobre lo que es la inteligencia"*. Para el autor, *"el teórico que utiliza las teorías implícitas define el alcance de una teoría de la inteligencia en función de lo que según la gente es la inteligencia"*, manifestando, a su vez, que ambas teorías se complementan, y que pueden y deben ser útiles.

Considera, así mismo, que las teorías de la inteligencia, como de cualquier otro constructo psicológico, evolucionan en un afán de aproximación, cada vez más profundo, de comprensión del constructo, que transcurre en paralelo con los enfoques o visiones del mundo. Según él, *"la evolución de las teorías de la inteligencia puede conceptualizarse en función de un modelo trifásico que parece captar ciertos aspectos del desarrollo de la teoría en los enfoques correlacionales y experimentales del estudio de la inteligencia"* (Sternberg, 1989: 1513).

La propuesta de su modelo de inteligencia "Triárquica" se plantea a través de tres subteorías, e incorpora en ella un nuevo concepto, el de *"componente"*, al que considera como *"la unidad básica de la inteligencia humana"*, que se utiliza para procesar la información y operar sobre las representaciones internas de objetos y símbolos que, a su vez, especifican los mecanismos mentales que fundamentan en cada persona su conducta inteligente.

Su teoría triárquica de la inteligencia humana, más amplia que las teorías convencionales, según el autor, no funciona en el vacío, sino en una estrecha interacción con un mundo en complejidad creciente, razón que le llevaría a explicar su modelo a través de las tres subteorías o categorías, a las que denomina: *componencial, experiencial y contextual*.

A partir de estas tres teorías, Sternberg explica la superdotación, estableciendo desde la globalidad de la teoría una estructura jerarquizada en subcategorías que, a su vez, se organizan en grupos menores sucesivamente, sin que pierdan la interconexión entre ellas. En definitiva, lo que pretende explicar es el

funcionamiento cognitivo y los mecanismos de autorregulación por los que las personas procesan y automatizan la información para conseguir la adaptación al medio donde se desenvuelve y desarrolla. Consecuentemente, las tres subteorías hacen referencia a los tres ámbitos en los que se desarrolla el funcionamiento cognitivo y la autorregulación de la conducta, que expone de la forma siguiente.

- La subteoría componencial o de la inteligencia y el mundo interno de sujeto, que implicaría operaciones como las de planificar, ejecutar o evaluar los conocimientos adquiridos recientemente.
- La subteoría experiencial o inteligencia y experiencia expresada a través de comportamientos basados en experiencias de aprendizajes personales y específicos, pudiéndose concretar en la capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas "insight" y para automatizar información.
- La subteoría contextual o inteligencia y mundo circundante, que se refiere a la conducta adquirida a lo largo de la existencia, resultado de la adaptación cultural.

La subteoría componencial la basa en el "componente", concepto básico o unidad del proceso de información elemental que opera sobre representaciones de objetos o símbolos. La explicación que él aporta consiste en que el componente traslada una unidad de información sensorial (input) dentro de una representación conceptual, transforma una representación sensorial dentro de otra o traslada una representación conceptual dentro de un resultado (output) motor.

Los componentes pueden agruparse, según el autor, en *metacomponentes*, *componentes de ejecución* y *componentes de adquisición de conocimiento*.

Los primeros serían los procesos ejecutivos utilizados para planificar y tomar decisiones. Los segundos se encargan de los procesos seleccionados para realizar una tarea. Los últimos serán los implicados en la obtención de información.

Este enfoque cognitivo de Sternberg considera la tarea como medida de inteligencia que exige habilidades, tanto de *medición* con las situaciones nuevas como la de la *automatización* de los procesos.

Estas consideraciones cognitivas son analizadas por el autor en alumnos de baja y alta capacidad, llevándole a la conclusión de que los rasgos de unos y otros (características cognitivas y de procesamiento) son cualitativamente distintos,

destacando que los de alta capacidad muestran capacidad superior a la media en la medición con situaciones nuevas, y mayor velocidad de procesamiento de información con los del promedio, mientras que, con los de baja capacidad, llega a la conclusión de que estaría relacionada con un funcionamiento deficiente de los componentes.

Del resultado de sus estudios de la inteligencia se deriva su aportación específica a la superdotación: la conocida Teoría Implícita Pentagonal, publicada en 1993. Su deseo de ampliar la dimensión de entendimiento de la superdotación, le lleva a considerar que las teorías implícitas pueden aportar nuevos criterios que faciliten una mejor aproximación a este concepto. Para ello, Stenberg precisa las razones que pueden argumentar su propuesta, que Prieto Sanchez (1997) recoge en los siguientes aspectos:

- La utilidad de las teorías implícitas, pudiendo ayudar a la formulación de la visión más común que se tiene en la sociedad, facilitándonos el conocimiento que, sobre un constructo, se tiene en una determinada sociedad.
- La aportación de bases importantes a las teorías explícitas, al derivarse estas de las primeras.
- La posibilidad de establecer cambios, mejorar con otros caminos y optimizar la identificación de los superdotados.
- La gran influencia que tienen en lo cotidiano. Su repercusión en la vida diaria.
- El privilegiado status que posee la superdotación, debido a su carácter amplio y lábil.

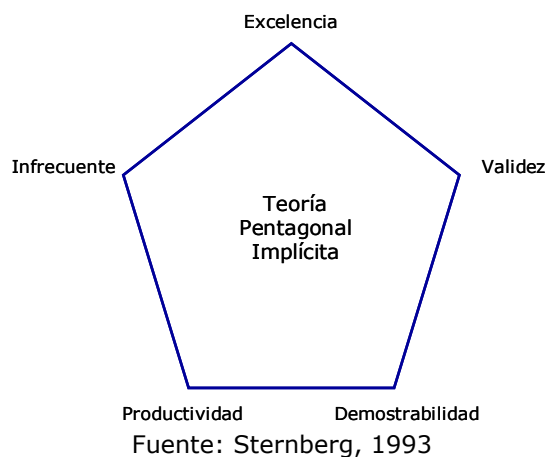
Para el autor, al igual que en otros constructos, la superdotación podrá cambiar en función de los criterios culturales seleccionados, dependiendo, a su vez, de lo que cada cultura establezca. Su Teoría Implícita Pentagonal expone el concepto sobre la persona que puede ser merecedora de la categoría de "superdotada" o de sujeto con capacidad superior. Según el autor, en esta persona deben concurrir, al menos, los cinco criterios o condiciones siguientes:

- Criterio de Excelencia: El sujeto es percibido en su entorno como "superior" en uno o varios aspectos concretos, es decir, el sujeto destaca claramente respecto a sus iguales en alguna dimensión considerada valiosa.
- Criterio de Rareza: El sujeto alcanza productos infrecuentes, tanto en su concepto como en su estilo y estética. Este criterio complementa al anterior,

- no bastaría con la excelencia, que está al alcance de muchos, sino que se precisaría del atributo considerado de excepcional respecto a sus compañeros.
- Criterio de Productividad: La dimensión o dimensiones en las que el sujeto destaca debe conducir o traducirse en resultados o productos. Si su productividad debe considerarse real o potencial ha desembocado en desacuerdos, argumentado los defensores del CI que la realización de un test de inteligencia debería ser considerada como una realización productiva, frente a los que consideran que sólo se trata de un indicador de potencial intelectual. Lo que es evidente es que la producción de un niño no tiene por qué ser igual que la del adulto. Para Sternberg, como para Renzulli, a quien se le considera con capacidad superior se le debe considerar en este criterio, y precisar lo que es capaz de producir.
 - Criterio de Demostrabilidad: La capacidad superior o excepcional podrá ser estimada mediante criterios determinados o instrumentos de medida válidos y fiables.
 - Criterio de Valor: El sujeto llega a unos resultados que son considerados valiosos. El ejemplo que Sternberg cita como contravalor del ladrón perfecto es muy ilustrativo. Pese a que el ladrón cumpla los criterios de raro, productivo, original, etc., carecería de este criterio, por no ser un valor deseable.

La representación gráfica de esta teoría, que lo que aporta es más bien un nuevo concepto de "superdotado", la lleva a cabo a través de un polígono de cinco lados en cuyos vértices sitúa los cinco criterios que él considera imprescindibles. Según Martín Bravo (1977: 32), la representación gráfica de su teoría sería como indica la Figura 4.

Figura 4: Teoría Pentagonal Implícita de la Superdotación Intelectual



Con esta aportación, lo que el autor pretende es relativizar el valor de las teorías implícitas e impulsar las explícitas, argumentando su necesidad, principalmente, en dos razones:

- Facilitar definiciones de contenido que permitan huir del relativismo de los juicios implícitos de la sociedad.
- Servir de base teórica para la evaluación sistemática y rigurosa, dependiendo de ello la aplicación de la posterior intervención psico-educativa.

Con Sternberg se vuelve a poner de manifiesto la complejidad de la superdotación y la coincidencia con los estudiosos del tema en que éste fenómeno se debe a una serie de factores, criterios, condiciones, habilidades, dimensiones, etc. –según cada autor– que forman como un conjunto donde lo importante, quizás, no esté tanto en el cuántos o cuáles lo forman, sino en el funcionamiento de ese conjunto, es decir, en cómo interactúan en cuanto al sistema que determinan.

Para Sternberg, la teoría Pentagonal iría en este sentido, el concepto de superdotación no está determinado por la puntuación sobresaliente en uno o más componentes, sino por la forma en la que estos interactúan como sistema.

Su aportación principal es que la inteligencia puede determinar puntos fuertes, y que se podrían modificar los débiles a través de su compensación, aspecto importante para el ámbito educativo.

Otra de sus aportaciones se encuentra en las pruebas de evaluación (STAT) que pueden servir de instrumento de evaluación de procesos y funciones de sus tres subcategorías como una alternativa a los modelos psicométricos existentes. Su repercusión ya es notoria: en investigaciones de identificación de superdotados, actualmente, se está utilizando con bastante frecuencia, por contar además con la base teórica que aporta su teoría Triárquica.

Este tipo de alternativas, en cuanto a la valoración de la superdotación, emanan de la idea de que el CI únicamente no define todas las áreas posibles de las capacidades superiores. Otros teóricos actuales (Naglieri y Das, 1987) junto con Sternberg mantienen que la solución de problemas y la capacidad de procesamiento son las características esenciales para aproximarse a la comprensión y evaluación de la inteligencia, enigma que continúa siendo investigado.

Finalmente, el análisis y la reflexión de las nuevas concepciones, con especial detenimiento en aquellos autores y aportaciones que se han considerado más influyentes en el desarrollo del nuevo enfoque de la superdotación que se han puesto de manifiesto, pueden acercar a una mejor comprensión de la evolución que dicho constructo ha venido experimentando.

Las numerosas definiciones acerca de este constructo que, en los últimos años, han venido sucediéndose, conducen a que se pueda manifestar que la nueva concepción de la superdotación es radicalmente diferente a las primitivas concepciones de principios del siglo XX.

Las perspectivas más actualizadas no se centran ya en el cociente intelectual, ni en su consideración como único criterio de identificación capaz de informar de quién es o no superdotado, sino en atender más a otras áreas de la personalidad y del entorno, por entender que en el alumno superdotado hay algo más que un "alto" cociente intelectual y que, como decía Renzulli (1994), el superdotado no es sólo consumidor de conocimiento. Además ya no cabe hablar de un solo tipo de superdotado: hoy se admite la ampliación del concepto hacia un nuevo enfoque que contempla diferentes tipos, y que considera el talento específico, o tipos específicos de capacidades, en las distintas áreas de conocimiento y rendimiento humano.

Respecto a la evaluación, se aconseja ahora seguir un enfoque multidimensional de identificación del superdotado, que integre información proveniente de diversas fuentes, con un propósito: el de incluir, y no excluir, en las oportunidades educativas diferenciadas, sus necesidades propias, que atiendan adecuadamente el desarrollo armónico de sus capacidades.

En las nuevas concepciones, se admite la necesidad de la educación diferenciada para quienes se les reconozca la característica de la superdotación. A este respecto, dice Whitmore (1985/1988: 117) que *"la filosofía educativa de la superdotación se basa en la premisa de que, sin una educación diferenciada apropiada, la capacidad de los niños no se desarrolla plenamente"*. Y se entiende como lo más aconsejable para ello los tipos de modelos, como el modelo de Enriquecimiento General de Renzulli, que desarrollen la educación del superdotado en las aulas ordinarias, basándose en interacciones con la comunidad, de tal manera que ésta constituya la clave de influencia capaz de implicar profundamente al entorno, tanto en la capacitación de los profesores, como en la organización de

las aulas y de los currículos, aspectos relevantes y decisivos en la educación de los alumnos superdotados.

2.3.2. – Perspectivas actuales de la Superdotación

A partir del último tercio del pasado siglo, el concepto de superdotación ha evolucionado muy considerablemente, dejando atrás, en gran medida, una de las dificultades más destacadas tradicionalmente y que más negativamente han influido en los alumnos superdotados: la falta de comprensión por parte del entorno escolar y social.

Iniciado el siglo XXI, el nuevo concepto de superdotación, que sigue en continuo proceso de evolución, convierte a ésta en un potencial característico de la persona, aunque todavía la calidad de los resultados excepcionales, reconocidos y valorados socialmente, sigue siendo uno de los criterios imprescindibles a la hora de categorizar al superdotado, admitiéndose, además, que el superdotado se realiza a sí mismo durante un largo proceso de interacción con su entorno.

Un concepto actualizado de superdotación se caracterizaría, en estos momentos, no tanto por la acertada enumeración de sus componentes o factores, sino por la especificidad de su concepción, haciéndose necesaria la precisión, explicación y diferenciación de los posicionamientos teóricos acerca de los procesos cognitivos, personales y sociales del superdotado.

La falta de unanimidad en la definición de superdotación, junto a la consideración del talento, concretamente el talento académico, como sinónimo de superdotado, han ido conduciendo a nuevas perspectivas, donde los planteamientos se orientan hoy hacia perfiles concretos de aptitudes que, consecuentemente, han hecho posible la modificación de la superdotación tradicionalmente concebida. Con ello, se ha dado paso a nuevos enfoques centrados en el talento o capacidades superiores concretas, situación que requiere de nuevos procesos de identificación que persigan, no sólo afirmar si se es o no superdotado, sino que indiquen en qué manera lo es y en qué grado, para que, en definitiva, se pueda atender psicoeducativamente el pleno desarrollo del potencial, talento, capacidad o alta capacidad.

2.3.2.1. - Últimas aportaciones

Las investigaciones sobre los procesos cognitivos y su evaluación han sido, entre las últimas contribuciones del estudio de la inteligencia, las que más han aportado a los últimos conocimientos del pensamiento actual sobre la superdotación.

Fruto de ello, el Departamento de Educación de Estados Unidos, en 1993, propone una nueva definición de los alumnos superdotados. Esta definición, según Heward (1998:438), dice que:

"Los niños y adolescentes superdotados muestran respuestas notablemente elevadas, o el potencial necesario para alcanzarlas, comparados con los demás individuos de su edad, experiencia o entorno. Poseen altos niveles de capacidad en las áreas cognitivas, creativas y/o artísticas, demuestran una capacidad excepcional de liderazgo o destacan en asignaturas académicas específicas. Estos alumnos necesitan servicios y actividades que la escuela ordinaria no suele ofrecer. Las capacidades superiores se dan en niños y adolescentes de todos los grupos culturales, en todos los estratos sociales y en todos los campos de la actividad humana"

Además, según este autor se indicaba que, para poder implementar esta definición, las escuelas debían desarrollar un proceso de identificación de los alumnos superdotados o con capacidades superiores que:

- "1. Sea variado, esto es, que abarque toda la gama de capacidades necesarias para los alumnos superdotados;*
- 2. Aplique diversos instrumentos de evaluación, esto es, que emplee diversas pruebas para que se pueda detectar a los alumnos con diferentes tipos de capacidades excepcionales en distintas edades;*
- 3. Esté libre de influencias culturales, esto es, que proporcione a alumnos provenientes de cualquier entorno un acceso igualitario a los servicios educativos necesarios;*
- 4. Sea adaptable, esto es, que aplique procedimientos de evaluación capaces de reflejar la ejecución de los alumnos que se desarrollan con ritmo distinto y cuyos intereses pueden cambiar durante su proceso de maduración;*

5. *Identifique el potencial de los alumnos, esto es, que descubra tanto las capacidades que no se advierten fácilmente en los alumnos como las que resultan evidentes; y que*
6. *Evalúe la motivación, esto es, que tome en cuenta los intereses y la motivación de los alumnos, que son factores básicos de los logros académicos."*

En esta nueva definición de la U.S.O.E. se observa el cambio terminológico hacia el empleo del término "capacidad", en sustitución de términos como "dotes excepcionales" (utilizados anteriormente), que presuponían un talento maduro más que una capacidad sujeta a desarrollo, así como la influencia de los factores del entorno, concediéndoles, al menos, la misma importancia en el desarrollo de las capacidades superiores que la predisposición genética. Además, se concibe que las capacidades superiores se pueden encontrar en todos los grupos socioeconómicos y culturales, así como en todos los campos de la actividad humana.

El uso de términos como capacidades excepcionales y capacidades superiores en las nuevas definiciones se incrementa a finales de siglo, con la intención de evitar connotaciones negativas derivadas de las corrientes psicométricas y el uso de los test clásicos y, con ello, intentar adaptarse a la nueva filosofía educativa orientada hacia el desarrollo del talento.

Entre los autores que se oponen al uso del término superdotado se encuentra Feldhusen, quien argumenta que el propio término implica transmisión hereditaria, por entender que éste sería el único modo de dotar de cualidades al niño.

Este autor, que impulsaría, en la nueva concepción, el uso de las capacidades superiores, omitiendo el término "superdotado", propone al respecto, en la década de los noventa, la siguiente definición:

"Los niños con talento son los que poseen una elevada capacidad, habilidad o potencial en cualquier área importante de la actividad humana, evaluada por medio de tests, escalas de evaluación, observaciones de la conducta o puntuaciones de la ejecución anterior en actividades de aprendizaje y comparada con la que obtiene un grupo de referencia de compañeros suyos" (Feldhusen y Moon, 1995: 104, en Heward, 1998:439).

A la percepción elitista del término superdotado que, durante la última década del pasado siglo, suscitó gran polémica, se debe añadir la actitud negativa con que se percibe, en general, la intelectualidad en la sociedad, aspectos que contribuirían muy favorablemente a la buena acogida que obtuvo, entre los educadores y psicólogos, la concepción de las capacidades superiores. Sobre este respecto, dice Heward (1998:439) que:

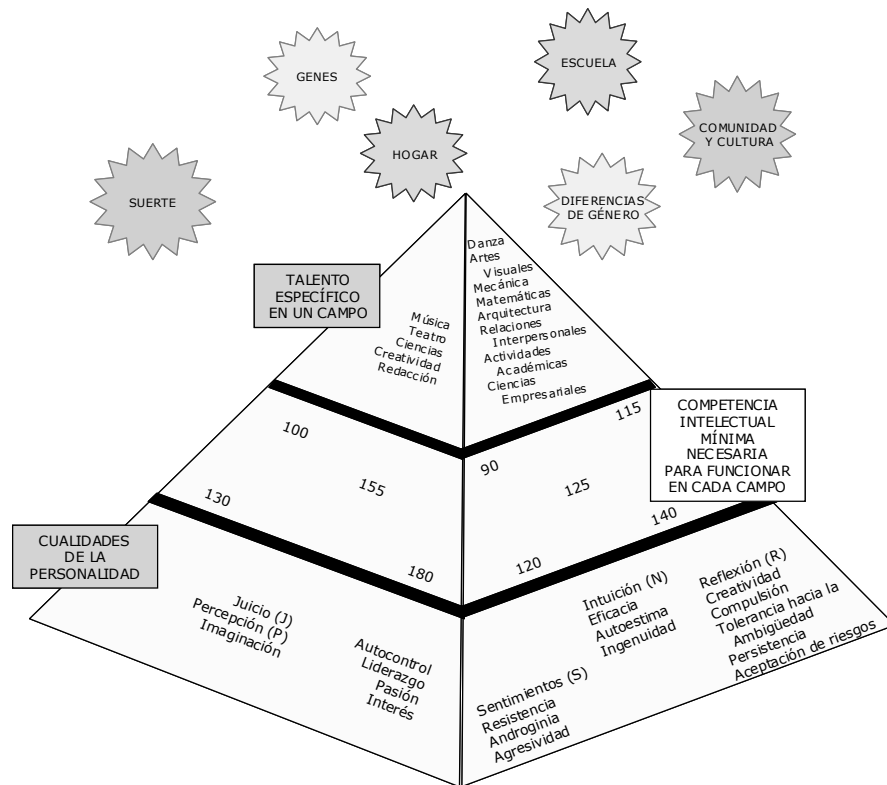
"La nueva concepción de las capacidades superiores refleja la necesidad, cada vez mayor, que existe de equilibrar las definiciones teóricas y la práctica del talento, centrándose en la solución de problemas, en los contextos y las disciplinas con que se relacionan las capacidades contextuales y en la importancia de la práctica para la eclosión del talento personal."

En este mismo sentido se encuentra una de las más recientes definiciones, la de Piirto (1994) que, ajustándose a las nuevas perspectivas, es actualmente una de las más aludidas en la literatura especializada, por su grado de implicación en la educación del superdotado. Según Heward (1998), Jane Piirto define a los superdotados como:

"Los que por medio del aprendizaje de características superiores de memoria, de poder de observación, de curiosidad y de creatividad, y por su capacidad para aprender los contenidos escolares rápida y correctamente con un mínimo de instrucción y repetición, tienen derecho a una educación especial y adecuada a sus características. Estos niños se detectan pronto y deben recibir servicios educativos a lo largo de toda su escolarización, desde la educación infantil hasta la Universidad. Pueden llegar a ser o no productores de conocimientos e innovaciones, pero deben disfrutar de una educación que les proporcione las bases para convertirse en adultos productores de conocimientos o de innovaciones artísticas y sociales." (pg. 440).

Esta autora representaría su concepción de las capacidades superiores a través de una pirámide, la conocida Pirámide del desarrollo de las capacidades excepcionales de Piirto.

Figura 5: La pirámide del desarrollo de las capacidades excepcionales de Piirto



Fuente: Heward, 1998

En ella, se representa –a través de tres niveles- el desarrollo de las capacidades excepcionales:

- Aspectos de la personalidad que deben ser cultivados, como la curiosidad, autocontrol y la imaginación;
- Un nivel mínimo en las puntuaciones de cociente intelectual;
- Un talento específico en un determinado campo, como ciencias, literatura, música, arte, matemáticas, etc

Además de un factor “suerte”, que representa con unas “estrellas de la fortuna” sobre la pirámide, por entender que, probablemente, aquellos niños que procedan de ambientes de pobreza, pese a sus capacidades excepcionales no se les reconocerá ni se desarrollará su talento, mientras que los que tienen la “suerte” de pertenecer a una familia y sociedad que reconoce y apoya su alta capacidad, tanto desde el hogar como desde la escuela, tendrán más probabilidades de llegar a ser adultos excepcionales. La siguiente cita refleja fielmente su línea de pensamiento:

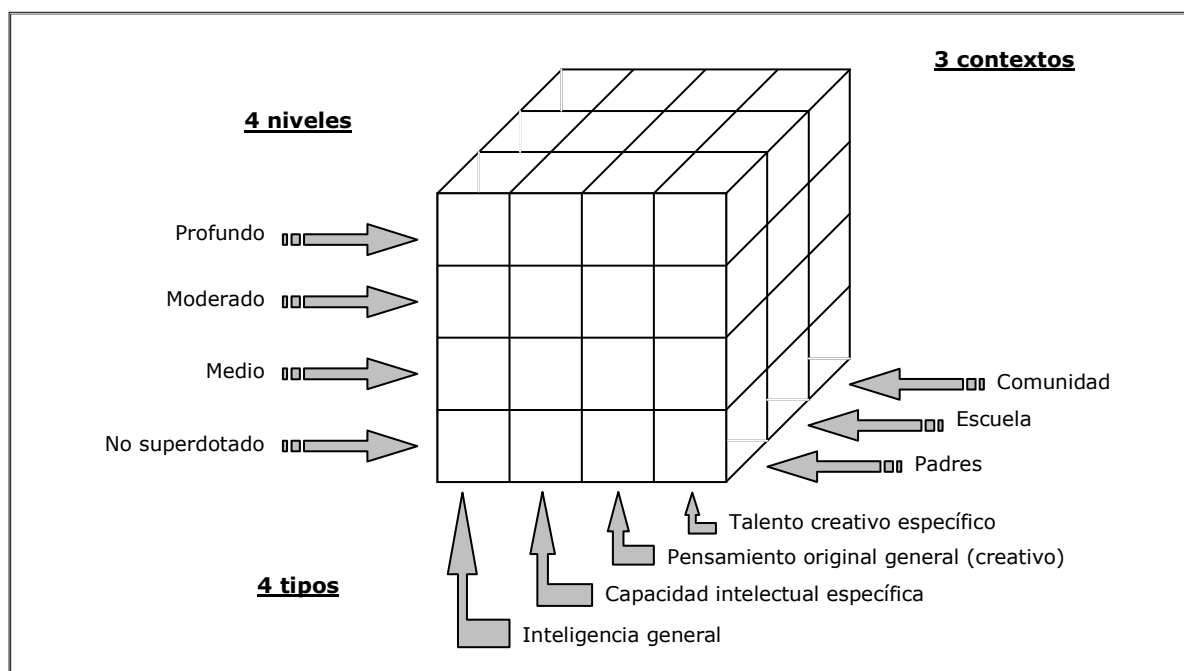
“La influencia de la suerte nos devuelve a la realidad, y es por ello que la escuela debe detectar y ayudar a los niños cuya “suerte” no les ha

permitido nacer en un medio favorable para desarrollar sus potencialidades. En todos los casos, el sistema educativo es solamente un factor ambiental en el desarrollo de las capacidades, y tanto puede representar un gran estímulo como un obstáculo para su desarrollo.” (Piirto, 1994: 37 en Heward, 1998: 441).

La concepción de las capacidades superiores de Piirto, junto a su pensamiento acerca del propósito de la educación de los alumnos superdotados, que consiste básicamente en desarrollar sus capacidades en campos específicos, ha contribuido, en gran medida, a que muchos sistemas educativos fueran tomando conciencia de la necesidad de la educación de estos alumnos, e impulsaran las medidas educativas que pudieran favorecer el desarrollo de las altas capacidades, facilitando la situación, probablemente única para muchos niños, a la que, de no ser así, quizás no podrían acceder nunca.

La búsqueda de explicación a lo que es la superdotación es otra de las preocupaciones actuales, situación que llevó a Milgram (1989), según Álvarez (2000) a plantear un modelo acerca de su estructura. Milgram concibe la superdotación dentro de una estructura de tres dimensiones: los niveles, los contextos y los tipos de capacidad, reflejadas en su modelo a través de un cubo.

Figura 6: Modelo de la estructura de la superdotación



Fuente: Milgram, 1989

Su contribución es importante, ya que con ella intenta definir la variedad de capacidades que puede manifestar un alumno y la importancia de su educación durante su escolarización.

Según este autor, la dimensión *niveles* puede contemplar hasta cuatro grados de capacidad. Desde el nivel más bajo, que no correspondería a los rasgos de superdotación, al nivel medio (superdotado en el nivel mínimo), moderado y profundo, según grados mayores.

En la dimensión *contextos* integra las variables que pueden modular el potencial del alumno, determinando, en gran medida, todas aquellas posibilidades que puede tener para un desarrollo óptimo.

Los *tipos de capacidad* los contempla en la tercera dimensión, clasificándolos, por un lado, como inteligencia general y creatividad general y, por otro, como capacidad intelectual específica y capacidad creativa específica, es decir, lo que podría ser considerado como talentos.

Este modelo de la estructura de la superdotación de Milgram puede servir de ejemplo, dentro de las nuevas perspectivas, a la aproximación del nuevo paradigma, orientado hacia el talento, y que pretende el desarrollo de las altas capacidades de los alumnos, contempladas en función de su grado, nivel y oportunidades educativas, dentro de los contextos más favorables posibles, estimulantes, enriquecidos y alejados de situaciones hostiles que entorpezcan el desarrollo integral y armónico del alumno durante su escolarización.

Las últimas aportaciones acerca de la actual concepción de la superdotación conducen al reconocimiento de la necesidad educativa que muestran los alumnos con *altas capacidades*, término en uso que, en estos momentos, parece que cuenta con una mejor aceptación en los contextos escolares, propiciando, a su vez, el grado de influencia que la actividad educativa puede llevar implícito, aunque todavía, de forma muy generalizada, el término superdotado sigue siendo el término que, por excelencia, permite definir y conceptuar a estos alumnos, tanto en los ambientes educativos como en los sociales.

El proceso de evolución del concepto de la superdotación continúa: cada día son más numerosas las definiciones que existen sobre él, haciéndole más extenso y complejo, pero, a su vez, avanzando en un mejor conocimiento hacia

quien es el alumno superdotado, conocimiento que puede realmente favorecer su desarrollo, si cuenta con todas aquellas oportunidades educativas que permitan optimizar adecuadamente sus capacidades.

2.3.2.2. - Contribuciones de los investigadores españoles

En nuestro país, el interés por la superdotación, aunque de forma irregular y con largos periodos de silencio, se podría afirmar que siempre ha contado con personas que se han interesado por los alumnos superdotados.

La falta de atención educativa a las capacidades superiores intelectuales que, tradicionalmente, había venido produciéndose en nuestro sistema educativo, desencadenaría que, a partir de la esperada LOGSE, se incrementara un interés manifiesto hacia estos alumnos, y a elevar el grado de reivindicación social, ante las autoridades educativas, del derecho a su educación en función de sus necesidades.

Paralelamente, la investigación, que se había venido caracterizando a lo largo del siglo pasado por un prolongado letargo, irrumpe en la década de los ochenta con el importante estudio del profesor García Yagüe, quien inicia su actividad a través de diferentes actuaciones a partir de los años noventa, actividad que ha continuado ininterrumpidamente, ofreciendo los resultados de su esfuerzo, trabajo y dedicación.

Los frutos de nuestros investigadores acerca de esta temática han contribuido a que, hoy en día, la existencia de los alumnos superdotados sea considerada, cada día más, como un hecho real, posible y cercano en las aulas de nuestras escuelas, a que se reconozca que estos alumnos manifiestan necesidades educativas durante su escolarización, y a que la investigación abra el camino que permite conocer la mejor manera de atenderlas, situación impensable en nuestras universidades hace no mucho tiempo. Consecuencia inmediata es la valoración de esta contribución con el reconocimiento y consideración que merece, por el beneficio que, de manera general, ha podido suponer para estos alumnos.

Además de los aspectos ya tratados acerca de autores, investigaciones, publicaciones y trabajos en España en el apartado 1 del presente capítulo, conviene

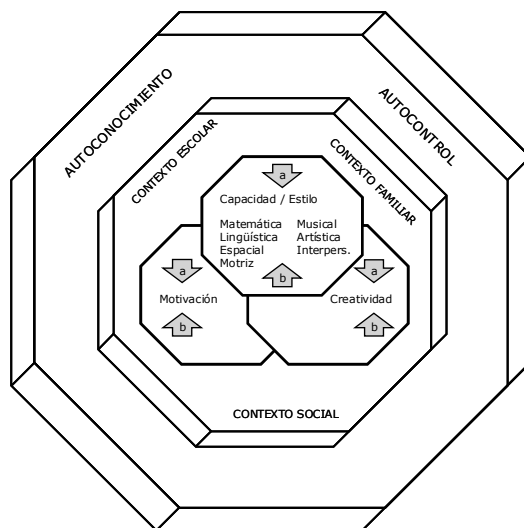
destacar la contribución teórica que se ha aportado a la superdotación por parte de los investigadores de nuestras Universidades.

Siguiendo el orden cronológico, la primera aportación teórica que figura en la bibliografía revisada es el modelo global de la superdotación de Pérez y Díaz (1995), según Pérez, Domínguez y Díaz (1998:31).

De dicho modelo dicen sus autoras que *"surge de la revisión de los distintos modelos teóricos existentes, de la revisión y aplicación de las últimas teorías sobre el desarrollo de la inteligencia humana, y también del análisis de las distintas investigaciones que se han venido realizando en España que, en este caso, han recogido las Universidades de Cataluña, Madrid, Murcia y Santiago"* (1998: 31-32).

Su modelo se representa a través de polígonos de ocho lados – en tres niveles- que contienen los distintos factores y componentes que lo integran.

Figura 7: Modelo global de los factores que componen la superdotación



Fuente: L. Pérez y O. Díaz, 1995

El primer nivel recoge la propuesta del modelo de rendimiento de Renzulli que define, según él, la superdotación, puntualizando las autoras siete núcleos de capacidad, que consideran pueden darse aisladas o de forma compleja, además de las capacidades no intelectuales.

La denominación, en los componentes, de “a” y “b” (probables y posibles), distingue éstos en el sentido de que los primeros son los que el sujeto desarrollará probablemente, dadas sus capacidades, incluso en contextos ordinarios, mientras que los segundos (“b”) dependerán de las diferentes oportunidades de enseñanza.

El segundo nivel del modelo hace referencia al contexto, considerando la escuela, la familia y el entorno socioeconómico como factores determinantes para desarrollar el talento.

El último nivel lo centran en factores de la personalidad, el autoconocimiento y el autocontrol, por entender que ambos son buenos predictores para desarrollar la superdotación.

Las aportaciones del modelo, según sus autoras, serán las siguientes:

- “1. Es un modelo de “coalescencia”. Combinación de distintas variables sobre una base más cualitativa que cuantitativa.*
- 2. La “inteligencia” como capacidad general (C.I.) es una condición necesaria, pero no suficiente, para el desarrollo de la superioridad.*
- 3. Los elementos “posibles” y los contextos llegan a ser determinantes en el desarrollo de la capacidad superior.*
- 4. La motivación y algunos factores de la personalidad condicionan a medio y largo plazo las ejecuciones brillantes”. (Pag. 34)*

Dos años después, se recoge en la bibliografía el modelo de los *componentes de las altas habilidades* desarrollado por Castejón, Prieto y Rojo (1977) de las Universidades de Alicante y Murcia, significando otra de las contribuciones que impulsan y fortalecen las nuevas perspectivas de la superdotación hacia el desarrollo del talento y la necesidad de su educación.

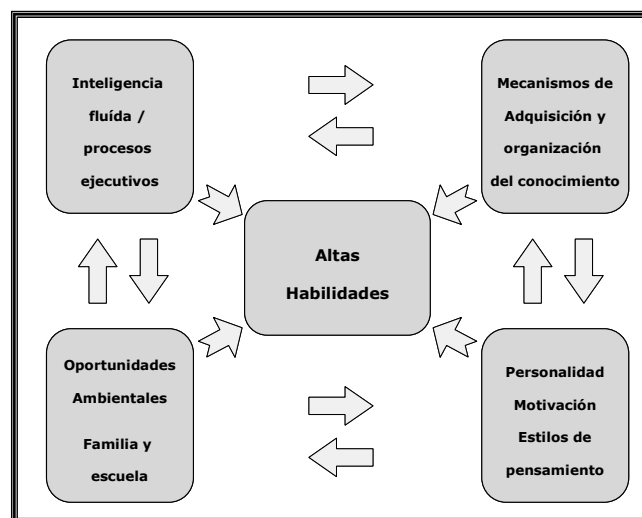
Según Prieto (1977), el modelo parte de la revisión de los diferentes modelos teóricos de superdotación, y de los resultados obtenidos de la investigación que, sobre esta temática, desarrolla la Universidad de Murcia desde algunos años atrás. Con él, tratan de delimitar las características de los alumnos superdotados y establecer supuestos teóricos, de carácter comprensivo y descriptivo, comunes a los diferentes modelos.

El modelo recoge cuatro componentes que inscriben las principales características de las altas habilidades, según su terminología: *habilidad intelectual superior; conocimiento en un dominio y habilidad de manejo de información; personalidad y estilos intelectuales y ambiente.*

Para estos autores los componentes son relativamente independientes, aunque se requerirían unos niveles mínimos de todos ellos para que se estructure la capacidad superior, interactuando entre sí de una forma activa y compleja, cuyas influencias entre ellos son recíprocas y nunca sumatorias.

La figura 8 recoge gráficamente este modelo:

Figura 8: Componentes de las altas habilidades



Fuente: Castejón, Prieto y Rojo, 1997

Según sus autores, cada uno de los componentes tiene una presencia distinta en cada caso, de tal manera que el componente que predomine será quien defina la categoría a la que pertenece el sujeto. Estas categorías, nunca excluyentes, servirán para diferenciar superdotados, talentosos, expertos y creativos, según la clasificación de estos autores.

Continuando con su orden de aparición, en la bibliografía se encuentra la contribución de Acerea y Sastre (1998) que, en línea con la nueva concepción de superdotación, aportan su concepto de este constructo a través de lo que denominan *factores y condiciones para la superdotación.*

Según los autores (1998: 49), *"la idea de que el superdotado "nace como tal" debe descartarse radicalmente ante la visión del amplio abanico de factores y condiciones intervinientes, todos ellos, necesariamente, en su configuración final"*. Defienden que el superdotado nace y se hace, explicando la existencia de una potencialidad innata pero que, para desarrollarse de forma efectiva, necesita de un *"entorno estimulante y equilibrado, flexible y comprensivo"* (pag. 48).

Basándose en la publicación del US Department of Education (1990), entienden que la superdotación es el fruto de la coexistencia de los cuatro factores siguientes:

El factor innato, asociado al potencial biológico.

El factor motivacional, uno de los complementos de la capacidad que conduce al ejercicio intelectual.

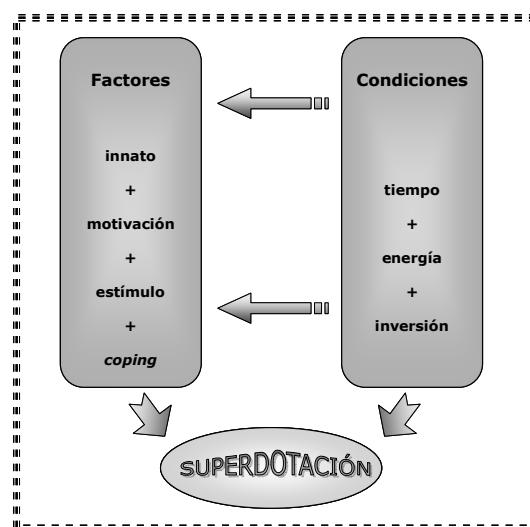
El factor estímulo, centrado en el entorno que, además de comprender y aceptar la alta capacidad, debe ofrecer los estímulos que necesita.

El factor de coping o de adaptación positiva ante las situaciones cotidianas.

Los cuatro factores, pese a que interactúan en una estrecha relación, precisan de tres condiciones: *"tiempo, inversión y energía"*, que serán las que, finalmente, confluyan en lo que se entiende como superdotación.

La figura 9 representa dichos factores y condiciones, según Acereda y Sastre (1998: 49).

Figura 9: Factores y condiciones para la superdotación



Fuente: Acereda y Sastre, 1998

Además de estas contribuciones teóricas, que se recogen en la bibliografía, existen otras, aunque de diferente tipo, que probablemente han podido tener repercusión, directa y favorablemente, en los alumnos superdotados que se encuentran actualmente escolarizados. Estas contribuciones son las referidas a las iniciativas formativas dirigidas a los profesionales de la educación que, en los últimos años, se vienen desarrollando, organizadas por distintas instituciones.

Entre este tipo de iniciativas cabe destacar la organizada por la UNED, en colaboración con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), que se puso en marcha en el año 2000, por haber emergido de dos de las instituciones que, además de prestigio, tienen influencia en todo el territorio nacional. Esta iniciativa consiste en el curso de *Experto Universitario en Diagnóstico y Educación de los alumnos con Alta Capacidad*, dirigido a diplomados y licenciados universitarios.

A través de la superación de este curso se obtiene un título propio de la UNED, que requiere estar en posesión de dicho grado. Su finalidad es la de promover la formación de los profesionales dedicados al diagnóstico, la orientación y educación de los alumnos más capaces (según su propia terminología), en los distintos niveles del sistema escolar, ampliando con ello la línea de trabajo que la Facultad de Educación lleva desarrollando sobre esta temática desde los años noventa, a través de la profesora Dra. Jiménez Fernández, catedrática de Pedagogía Diferencial.

El desarrollo de estos cursos ofrece al profesorado oportunidades formativas para aproximarse al conocimiento científico de la superdotación en los contextos adecuados: las Universidades, conocimiento imprescindible en la actualidad, debido a la complejidad del constructo y la confusión conceptual existente a causa de las falsas creencias, fuertemente arraigadas en la sociedad.

El análisis del incremento de contribuciones y aportaciones que se están sucediendo desde finales del siglo pasado, permite inferir que la llegada del nuevo milenio situará a los alumnos superdotados españoles de muy diferente manera a como, tradicionalmente, lo estuvieron.

El interés familiar y social que la superdotación ha venido suscitando en los últimos años ha favorecido que las Administraciones Educativas deban afrontar, responsablemente, la educación de estos alumnos, de tal manera que éstos puedan

recibir las oportunidades educativas adecuadas a las necesidades que demandan sus altas capacidades.

A esto contribuirá, muy positivamente, las nuevas aportaciones de nuestros investigadores hacia un conocimiento más actualizado sobre esta temática que, en proceso de evolución, todavía necesita del acuerdo unánime que determine, de manera más precisa, qué es la superdotación y cómo actuar educativamente con quienes la manifiesten, requisito decisivo, a su vez, para los profesionales de la educación en general, y muy particularmente para los maestros.

2.3.3. – De la superdotación al talento

Las primeras definiciones de superdotación manifestaban claramente que se debía considerar como superdotados a los individuos con un nivel intelectual elevado y un gran rendimiento académico, cuyos rasgos y características eran los que determinaban la naturaleza reconocida de la superdotación.

A lo largo del tiempo, la inteligencia ha sido considerada siempre como uno de los criterios utilizados para definir e identificar a los superdotados, de tal manera que los cambios que se han ido sucediendo en el concepto de inteligencia han ido modificando la concepción de la superdotación. De hecho, actualmente se reconoce, en la literatura especializada, que “inteligencia” y “superdotación” son dos conceptos que han evolucionado en una estrechísima relación.

Cuando la inteligencia era concebida como una habilidad global y se consideraba que el cociente intelectual medía el nivel de inteligencia de un sujeto a través de los resultados obtenidos en los tests, las definiciones de superdotación se manifestaban en los mismos términos. Una prueba de ello la encontramos en Lewis Terman (1925) que, según Heward (1998: 437) definía a los alumnos superdotados como *"aquellos alumnos cuyas puntuaciones se ubican en el 2% superior de las puntuaciones de los tests estandarizados de C.I."*.

Posteriormente, la estructura del intelecto según Guilford (1956) y las investigaciones sobre el pensamiento creador o las habilidades divergentes, romperían la dependencia respecto a la consideración de una sola medida de la capacidad superior. La aportación de Guilford que, según Torrance (1965: 14) *"equivale virtualmente a una tabla periódica de diferentes tipos de inteligencia"*

supondría el inicio del desarrollo de nuevos planteamientos que apoyarían más la importancia de la "potencialidad" que las normas de mediciones aisladas de las aptitudes, considerando erróneo el concepto de un único tipo de inteligencia, así como que ésta fuera fija y que su desarrollo estuviera predeterminado. Por el contrario, las nuevas definiciones se orientarían hacia la inclusión de la "creatividad" y al desarrollo de los "distintos tipos" de inteligencia.

En este sentido, las diferentes manifestaciones de un nivel intelectual superior permitían la consideración de que la superdotación podía aceptarse también en distintos grados o niveles, y se reconocía la necesidad de su desarrollo. Una manifestación de este planteamiento se recoge en Heward (1998: 437), cuando dice que *"Witty (1951), quien consideraba necesario incluir en la definición las capacidades y talentos especiales, decía que los niños superdotados son aquellos cuya ejecución es excepcional en cualquier área potencialmente importante"*, manifestación que ya orientaba claramente hacia la consideración del talento, en cualquiera de las áreas, y sobre un enfoque que tendría posterior repercusión, tanto en la identificación o diagnóstico, como en la planificación educativa para su optimización y desarrollo, a pesar de la imprecisión de la expresión "área potencialmente importante".

La inclusión del "talento" y de la "creatividad" junto con la "inteligencia" en el concepto de superdotación ha supuesto la integración de los tres conceptos básicos en las definiciones que se han venido proponiendo a lo largo de los últimos años para definir a los alumnos superdotados. Estos conceptos siguen integrando las nuevas definiciones que continúan en proceso de evolución, pretendiendo abarcar la casi totalidad de las áreas de conocimiento y rendimiento humano en estos últimos años.

El efecto de la perspectiva multifactorial de la inteligencia ha llevado a planteamientos orientados hacia perfiles concretos de aptitudes, modificando la tradicional definición de la superdotación y del talento como términos equivalentes.

Así mismo, la variedad de términos que se han venido utilizando para hacer referencia a la superdotación han contribuido a hacer el constructo cada vez más amplio y complejo, siendo la investigación sobre la capacidad superior la que ha ido permitiendo que tanta complejidad no se convirtiera en confusión.

2.3.3.1. - El problema de la terminología

Se atribuye a Guy M. Whipple, según Passow (1985/88: 40) *"la creación del término "superdotado" como una denominación estándar de los niños con una capacidad superior a lo normal en los Estados Unidos, utilizándolo en la Enciclopedia de Educación de Monroe"*, aunque las aproximaciones a lo que significa este término han ido cambiando desde que empezó a utilizarse hacia principios del siglo XX.

Inicialmente, este término hacía referencia a los adultos que habían logrado un rendimiento excepcional. Fue más tarde cuando se comenzó a aplicar a los niños, para designar, según Freeman (1985/88: 17) *"al pequeño porcentaje superior que había logrado un destacado éxito académico"*. Finalmente, a partir de la segunda mitad del siglo XX y como consecuencia de su evolución, el concepto de superdotación se ha utilizado para denominar, no sólo a aquellos que sobresalen en habilidades diversas, sino a una población más amplia.

No obstante, convendría precisar que, incluso antes de que se hablara de *rendimiento* entre los profesionales de la educación, el éxito escolar de un niño solía asociarse, especialmente, a las manifestaciones de precocidad, es decir, a aquellas actuaciones que eran más propias de niños mayores en edad. Manifestaciones que suelen llamar mucho la atención, en general, por lo llamativas o espectaculares que resultan a veces, de tal manera que cabe pensar que fuera a estos niños, a *los precoces*, a quienes, primeramente, se les empezara a denominar superdotados.

Respecto a la *precocidad*, el hecho de que algunos autores, sobre todo los europeos, como Terrasier (1985), hayan utilizado los términos superdotado y precoz indistintamente, ha podido contribuir, en gran medida, a la existencia de cierta confusión conceptual. Aunque en un niño puedan darse ambas características a la vez, dichos términos no deberían considerarse sinónimos. Entre ellos existe una clara diferencia, que debe ser delimitada conceptualmente.

La *precocidad* se refiere a la velocidad de desarrollo, mientras que la *superdotación* conlleva unas características estables en la persona durante todas las etapas de su vida. Consecuentemente, hablar de precocidad después de una determinada edad, sería bastante ilógico.

Esta diferenciación podría ser asumida, incluso, en la concepción de la superdotación más tradicional -concepción basada en el alto cociente intelectual-, pues el mismo Terman, en su macroestudio, consideró superdotados a los sujetos con un cociente intelectual a partir de 140 puntos durante toda su vida. Por lo tanto, pese a que la diferenciación pueda presentar dificultad en edades tempranas, la distinción conceptual existe.

Aunque la distinción conceptual de precocidad pueda tener su importancia, el verdadero problema de la terminología surgió a partir de Marland (1972) al ampliar el concepto de superdotación. Esta ampliación repercutiría tanto en el número de áreas a considerar, como en el porcentaje de niños considerados como superdotados, y añadiría la dificultad de la ambigüedad terminológica durante todo el proceso de ampliación. Esto surge por el uso de los términos "superdotado" y "talento", procedentes de los términos "gifted" y "talented", propios del mundo anglosajón, que comenzarían a utilizarse indistintamente por la mayoría de autores, configurándose como sinónimos, incluso en la definición federal de los Estados Unidos.

Sin embargo, entre los autores europeos no ocurría lo mismo. El uso del término superdotado era el más habitual, quizá porque la traducción del término "talented" como "talentoso", además de sonar como una palabra rara en nuestra lengua, requiere el uso de expresiones tales como "con talento en" o "que tiene talento".

Durante el proceso de ampliación del concepto, las posturas en defensa o no del uso de ambos términos se fueron sucediendo. Quienes eran partidarios de utilizar indistintamente dichos términos argumentaban que, al no haber una definición universalmente aceptada de superdotado, no era útil diferenciarlos. Ejemplos de éste posicionamiento son las expresiones "intelectualmente superdotado", "superdotado creativo", "creativamente superdotado"... que aparecen en la literatura, y que han tenido consecuencias importantes en cuanto al incremento de la ambigüedad de las definiciones.

Respecto a quienes defendían la distinción entre ambos términos, éstos argumentaban su utilidad, por entender la necesidad de la diferenciación, unos respecto al contenido y otros por la especificidad del talento. Entre los autores que defienden el uso diferenciado está Hollingworth. Para esta autora, el término *superdotado* identifica a los niños que sobresalen en áreas intelectuales y

académicas, y el de *talento* describe a los que lo hacen en las áreas que no lo son. Este ejemplo se situaría en el tipo de distinción en función del contenido y representa una de las posturas más clásicas de diferenciación, utilizada junto al modelo del cociente intelectual que definía la aptitud global del sujeto, dejando, por tanto, la palabra talento para referirse a las nuevas habilidades no académicas, como, por ejemplo, el deporte o la música.

Según la literatura revisada, mucho más frecuente es el uso de la palabra “talento” para referirse a las aptitudes académicas específicas en un campo concreto. Ejemplo de ello es el talento matemático o modelo de Stanley (iniciado en 1971 por Julián C. Stanley en la Universidad Johns Hopkins de Baltimore), mientras que la palabra “superdotado” se reserva para aquellos que manifiestan una aptitud intelectual global superior. Otro aspecto que, también, se ha tenido en cuenta para la distinción de ambos términos es el que se fundamenta entre el *potencial* y el *rendimiento real*. En este caso, talento se considera como un superdotado en potencia.

En este sentido, Rickert y colaboradores (1982) señalaban que talento se debía aplicar a los niños superdotados con talento potencial, mientras que superdotados serían aquellos cuyo rendimiento sería comparable al nivel de los adultos. Por tanto, superdotado (gifted) se referiría a aquellos niños cuya aptitud es evaluable, manifestada y observable, y talento (talented) se aplicaría para los niños cuyo potencial aún no se ha manifestado o no se ha reconocido. Consecuentemente, esta diferenciación, basada en el potencial, además de resolver el problema de las definiciones de superdotación sobre su valor predictivo, implicaba que un talento significaba menor grado que un superdotado.

Paralelamente a los defensores de esta postura (Rickert y Feldhusen, 1982), surgían otros criterios de distinción fundamentados en la jerarquización de los términos. Según este principio, los niños superdotados serían aquellos que cumplen los criterios de identificación en todas las áreas, siendo los “talentos” aquellos que sólo los cumplen en algunos.

Este criterio de jerarquización se aconsejaba también para la diferenciación entre un máximo nivel (niños excepcionalmente sobresalientes) y los no tan sobresalientes, contribuyendo al desarrollo de un concepto de multinivel que, además de poderse encontrar en las aulas, su consecuencia inmediata repercutiría

beneficiosamente en la educación de los alumnos extraordinariamente excepcionales.

Diversidad de criterios se han ido sucediendo a la hora de la distinción de ambos términos, con el afán de encontrar diferencias conceptuales entre ellos. La necesidad de adjetivar los términos en función de la identificación, lo más precisa posible, por un lado de la aptitud global del sujeto y, por otro, de las áreas del conocimiento o del rendimiento humano, son los dos ejes sobre los que, mayoritariamente, giran las distintas definiciones que, de las dos palabras, se recogen en la literatura especializada.

Entre las aportaciones que aproximarían a la concepción más generalizada y clarificadora de ambos términos, se encuentra la de Genovard y Castelló (1990). Estos autores hacen al respecto la siguiente consideración: *"La superdotación parece relacionada con la posibilidad de competencia general, en oposición al talento, que se caracteriza por su especificidad"* (pg. 106).

Otros términos que también se relacionan con el de superdotado son los de "genio" y "prodigio". Aunque en la población se utilicen, a veces, de manera imprecisa, su delimitación conceptual existe. Mientras que "genio" se refiere a las personas adultas que, rompiendo con todas las normas, terminan con la producción de una obra genial en su campo, como Galileo, Newton o Picasso, "prodigio" se reserva a los niños que logran ejecuciones sobresalientes o muy destacables en edades muy tempranas, de tal manera que la calidad de su obra se podría valorar como de un adulto competente. Mozart es el caso de prodigio que aparece como ejemplo típico en la literatura especializada.

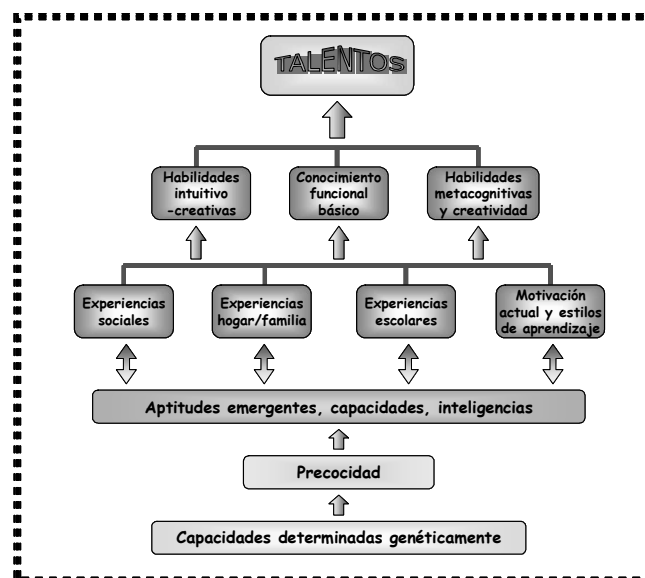
En la lengua castellana son diversos los términos que se utilizan para referirse a los alumnos superdotados. Entre ellos se encuentran tales como: biendotados, alumnos más capaces, sujetos de capacidad superior, alumnos sobredotados, alumnos con sobredotación intelectual, superdotados intelectualmente y alumnos con alta capacidad. El uso de alguno de ellos ha surgido más como consecuencia de evitar el término "superdotado" por el rechazo o la falta de aceptación del fenómeno, que por la clarificación o delimitación conceptual, mientras que el término "talento" es infrecuente.

2.3.3.2. - Talento: Teoría de la Superdotación y el Talento de Gagné

La propuesta de una nueva concepción de las capacidades superiores de Felkhusen (1992a), según Heward (1998), en la que no se empleara el término "superdotado", se refuerza con Felman (1992), autor que comienza la descripción de un nuevo paradigma de las capacidades superiores en cuya concepción se subraya el "talento" como la característica definitoria y esencial de estas capacidades. Para ello, se centraría en la identificación de los talentos y de las aptitudes especiales de los sujetos con la finalidad de responder a la controversia existente sobre la definición de las capacidades extraordinarias y de su nomenclatura: superdotación y/o talento.

En este sentido, Reyero y Tourón (2003) citan a Feldhusen(1992a) como uno de los autores destacados en la propuesta de diferenciar el talento de la superdotación y de la necesidad del desarrollo del talento, por considerar que existen habilidades genéticamente determinadas que emergen y se desarrollan a través del impacto de la sociedad y de las experiencias escolares y familiares, junto a la motivación emergente y los estilos de aprendizaje, generando en el sujeto un conocimiento funcional y estrategias metacognitivas y creativas. Aunque define "superdotación" y "talento", ambas definiciones llegan a ser prácticamente sinónimas, poniendo de manifiesto que la distinción del talento no estaría lo suficientemente clara en la concepción de este autor. La aportación de su propuesta acerca de los talentos se recoge en la figura 10, tomada de Reyero y Tourón (2003).

Figura 10: Factores que influyen en el desarrollo del talento



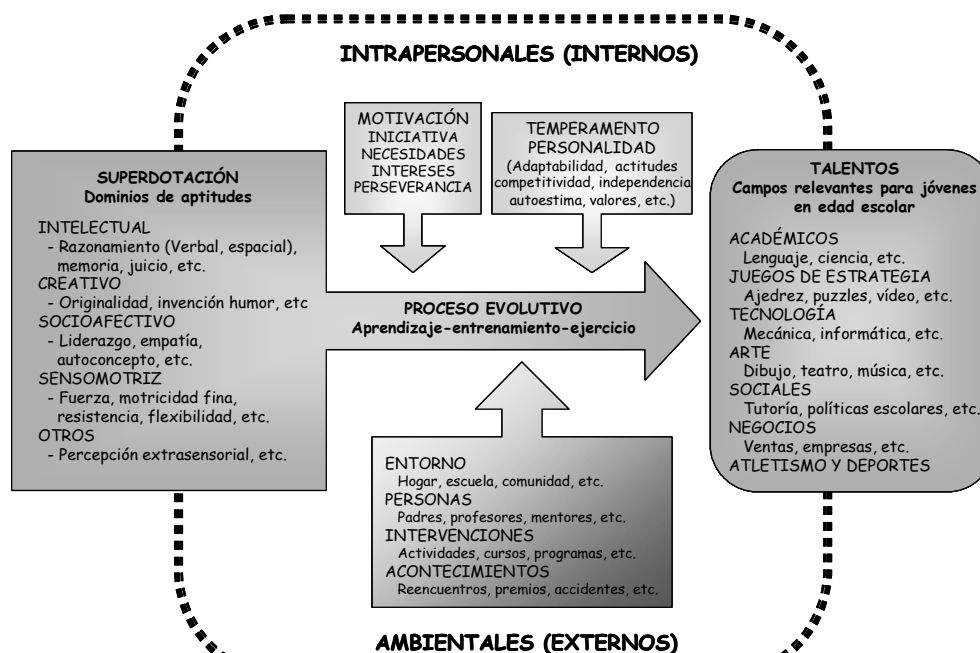
Fuente: Feldhusen, 1992 a en Reyero y Tourón, 2003

Acerca de los talentos, sería posteriormente François Gagné, a través de la aportación de su Modelo Diferenciado de Superdotados y Talentosos (D.M.G.T.), quien estableciera una clara diferencia entre la superdotación y el talento, en un intento, según Reyero y Tourón (2003:36) "de superar el planteamiento de Feldhusen". Gagné, en su modelo D.M.G.T. propone una clara distinción entre los dos conceptos básicos, "superdotación" y "talento", a través de las siguientes definiciones:

"La superdotación designa la posesión y el uso de habilidades naturales (denominadas aptitudes o dotaciones) que no estén entrenadas y se manifiestan espontáneas en, al menos, un campo en el que ocuparía un percentil situado entre el 10% de los mejor situados, como mínimo, dentro de los individuos de su edad.

El talento designa el dominio de conocimientos y habilidades sistemáticamente desarrolladas en, al menos, un campo de la actividad humana, en cuya práctica destaca sobre el 10% más alto, dentro de los sujetos de su misma edad, con compañeros que están o han estado activos en ese o esos campos." (Gagné, 1999: 245-246).

Figura 11: Modelo diferencial de superdotación y talento.



Fuente: Gagné, 1997

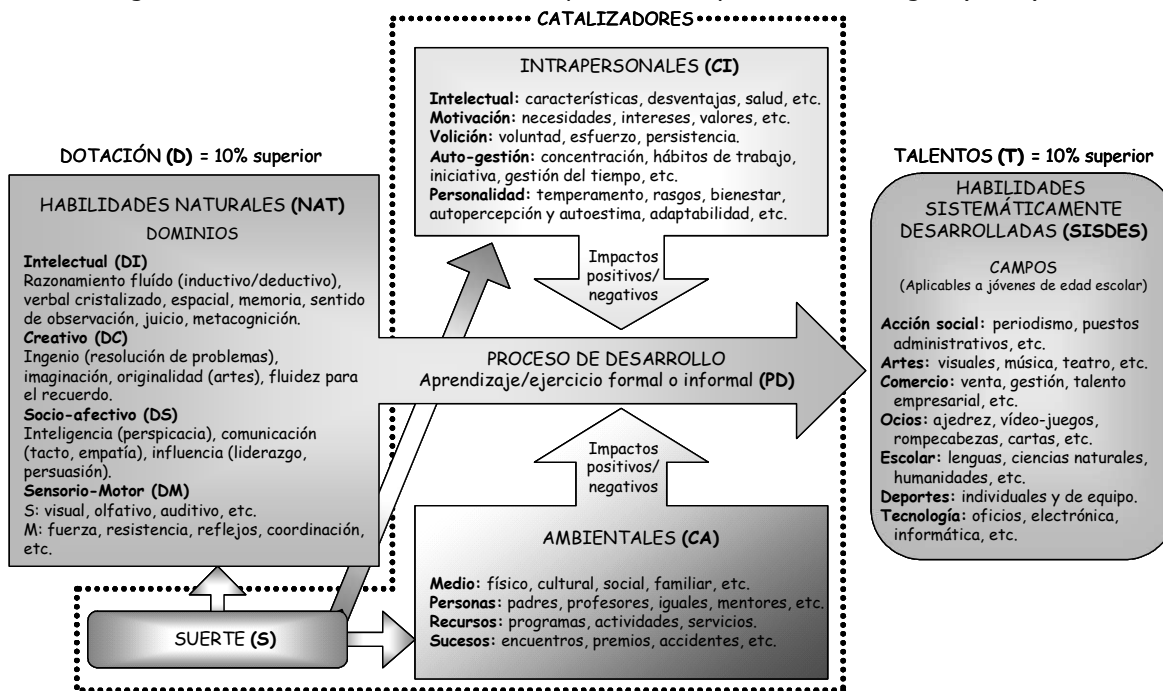
Su modelo, que se recoge en la Figura 11, se ha visto modificado tras la sucesiva incorporación de pequeñas aportaciones que amplían y matizan su concepción del talento, haciéndole merecedor de ser obligada referencia en la literatura especializada, por su aportación, tan diferenciadora como precisa, de ambos constructos, tratando de reducir al mínimo la ambigüedad entre ellos.

Aunque su modelo inicial en 1991 dejaba implícitos algunos de los aspectos presentados en otros posteriores (1993, 1995), el más actualizado se recoge en la Fig. 12, en el que se puede observar como Gagné presenta su modelo manteniendo los tres elementos principales: los dominios de aptitud, los catalizadores y los campos del talento.

Respecto al primero de los elementos, el autor propone cuatro dominios de aptitud: intelectual, creativo, socioafectivo y sensoriomotor, que serían, según Gagné (1997: 246) *"habilidades naturales, cuyo desarrollo y nivel de expresión están parcialmente controladas por las cualidades genéticas del individuo"*.

El segundo elemento, los catalizadores, clasificados en dos tipos – intrapersonales y ambientales– actúan como moderadores positivos o negativos (favoreciendo o entorpeciendo) la transformación o no de las aptitudes en talentos. *La suerte*, que inicialmente era un catalizador ambiental, es considerada actualmente como un elemento externo que influirá tanto en los catalizadores como en los dominios de aptitud.

Figura 12: Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento de Gagné (2000)



Fuente: Reyero y Tourón, 2003

Y, por último, los campos del talento, que serían los elementos fundamentales del modelo, en el que se incluyen tanto los campos académicos tradicionales como los campos artísticos, así como otros campos menos comunes, como los negocios o la tecnología.

En este modelo, las habilidades naturales o aptitudes actúan, según Gagné (1997: 437), "como "materias primas" del talento; de esa relación se deduce que el talento implica, necesariamente, la presencia de muchas habilidades naturales. No podemos considerar talentosa a una persona que no es superdotada, aunque no ocurre lo mismo a la inversa".

Para Gagné, el talento necesariamente encuentra su origen en una o varias aptitudes tras un proceso de desarrollo (indicado con una flecha en el gráfico de su modelo), aunque una aptitud no tiene, necesariamente, que actualizarse en uno de los campos del talento.

Las habilidades naturales superdotadas, según Gagné (1997: 446) "pueden permanecer simplemente como dones, sin traducirse en talentos, como sucede con el conocidísimo fenómeno del fracaso escolar en niños superdotados intelectualmente". De ahí que el autor conceda tanta importancia al desarrollo del

talento, desarrollo que se manifiesta cuando el alumno (niño o adolescente) se compromete con el aprendizaje sistemático, con su formación y preparación y con la práctica.

La superdotación, para Gagné, no se debe ceñir a las capacidades cognitivas, sino que se deben tener en cuenta otras capacidades naturales más allá de la inteligencia, concibiéndola en todos los dominios del comportamiento humano.

El talento emerge progresivamente, según Gagné, de la transformación de las habilidades, sistemáticamente desarrolladas y bien entrenadas, en un campo particular de la actividad humana, que puede ser extraordinariamente diverso.

La concepción de este autor precisa de instrumentos distintos de identificación, así como de profesionales de la educación que colaboren con el desarrollo del talento que pueda manifestar el alumno.

Índice

CAPÍTULO 3.- La Formación de los Profesores de alumnos con alta capacidad	201
3.1. – El alumno superdotado y su educación.	203
3.1.1. Concepto de superdotado	204
3.1.2. Estereotipos y mitos de los superdotados	206
3.1.3. Características: Aportaciones de diferentes autores	211
3.1.4. Disincronía: Desarrollo irregular	223
3.1.5. Evolución de la educación del superdotado desde una perspectiva histórica.	231
3.1.6. La Aceleración: definiciones y modalidades	235
3.1.7. El Enriquecimiento como intervención educativa para el superdotado	245
3.1.8. Modelo de Enriquecimiento de Renzulli	251
3.1.9. La educación del alumno superdotado en España	258
3.1.10. El sistema educativo español y los alumnos denominados superdotados intelectualmente	261
3.2. – La Formación de los Profesionales de la Educación	265
3.2.1. Formación del profesorado: principios y orientaciones	266
3.2.2. Aportaciones de la investigación sobre la Formación del profesorado especializado en alumnos superdotados	272
3.2.3. Análisis de la normativa legal y de su aplicación: bases del cambio en la atención educativa de los alumnos con alta capacidad	276
3.2.4. Algunas aportaciones y propuestas para la mejora de la formación del profesorado acerca de los alumnos con alta capacidad.	291

CAPÍTULO 3

LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE ALUMNOS CON ALTA CAPACIDAD

3.1. –El alumno superdotado y su educación

Al niño superdotado no es nada fácil identificarle. Físicamente, no se diferencia de los demás niños de su edad; como alumno, en el grupo clase, es uno más entre sus compañeros.

La imagen del pequeño adulto, con gafas gruesas, cargado de libros o sentado frente a obras de Homero o Platón –como tantas y tantas veces se le ha representado- carece de toda base real. Hoy se acepta y se comparte que sus características diferenciadoras residen en sus capacidades intelectuales.

El “pitagorín” o el “sabelotodo”, son términos identificadores, físicos e intelectuales, relacionados y asociados a estos alumnos, y que corresponden a estereotipos que, sobre ellos, se han generado, consecuencia inmediata de una imagen falsa aceptada comúnmente por la sociedad. Imagen que se ha ido transmitiendo culturalmente con el paso del tiempo, y que es difícil de eliminar aunque, afortunadamente, va desterrándose poco a poco. A ello debe seguir contribuyendo la difusión del conocimiento a partir de la investigación seria y rigurosa.

Actualmente se comparte que las capacidades superiores son un concepto complejo que integra una gran variedad de características, así como que algunos de estos alumnos pueden no destacar en áreas curriculares, pero poseer capacidad especial para la música, la danza, las artes plásticas o el liderazgo.

La corriente general tiende a admitir, cada vez más, la hipótesis que ya apuntaba Coriat (1990:19), *“según la cual el calificativo de “superdotado” no puede atribuirse exclusivamente a los niños que tienen unas actuaciones intelectuales generales elevadas, sino que hay que incluir en él a otras categorías de niños”*. Con ello, se da paso a una nueva orientación que se apoya más en la importancia de la potencialidad, que en las normas y mediciones aisladas de las aptitudes.

Esta perspectiva invita a alejarse de una vez de los conceptos de un tipo único de dotes, de inteligencia fija y, especialmente, de las creencias de un desarrollo predeterminado, donde la educación diferenciada para el óptimo desarrollo de sus potenciales juega un papel decisivo, como en el resto de alumnos, sean cuales sean sus demandas o circunstancias.

3.1.1. – Concepto de superdotado

Al abordar el concepto de superdotado, no se necesita casi señalar lo delicado que se hace definirlo, ni cuánta controversia suscita. Un sólo recorrido por la literatura permite comprobar enseguida cuánta confusión y desacuerdo existe a nivel de su contenido. Los diferentes posicionamientos así lo ponen de manifiesto. Desde quienes afirman que se es inteligente, y si se es, lo es en todo, argumentando que, si la inteligencia es superior, debe ser muy eficaz toda la actividad humana, hasta quienes defienden que la inteligencia puede ser una función general unitaria, pero también puede estar compuesta por más o menos cualidades que se manifiestan de manera independiente; incluso, hay quienes exigen, además, contestar a la pregunta *¿superdotado en qué?*, condicionando, por tanto, a precisiones adicionales la búsqueda del superdotado en esferas concretas y limitadas de las actividades intelectuales, artísticas o sociales.

La evolución del concepto de superdotación y la amplitud del mismo a lo largo del siglo XX, especialmente durante sus últimas décadas (ver capítulo 2, apartado 2.3.1.) se explica suficientemente a través de la proliferación de definiciones sobre dicho concepto y los cambios significativos que éstas han experimentado.

Estos cambios significativos, por lo general, se han ido orientando, a lo largo de los últimos años, hacia conceptos cada vez más amplios o influyentes, debiéndose, entre otras razones y de acuerdo con Maker (1989), a dos factores fundamentales: los valores sociales y la investigación sobre inteligencia y creatividad.

La influencia de los valores sociales es innegable. Toda concepción de lo que se considera sobresaliente o destacado tiene una referencia social. La sociedad, en general, es quien juzga en definitiva lo que debe ser considerado como tal. Sobre su influencia en las definiciones de superdotado, Maker (1989:132) recoge

de Flanagan y colaboradores (1962) que “*en gran medida, las definiciones sobre el talento son determinadas por las necesidades culturales*”. De la misma manera, Gallagher (1965) también afirmaba que cada época y cultura define al superdotado según sus propios valores y necesidades. En consecuencia, la condición de superdotado estaría, en gran medida, en función de lo que en un tiempo determinado necesita y valora una comunidad. La idea, por tanto, que del superdotado se desprende se orientaría más hacia un fenómeno socialmente definido, y no tanto a la concepción de una realidad objetiva y observable.

No obstante, pese a la existencia de una pluralidad de concepciones que, en cierta medida, están en función del valor social, tampoco debe conducir a la idea de que sea algo plenamente subjetivo. En realidad, de unas definiciones a otras no hay diferencias sustanciales. Lo que cambia más bien es el concepto de superdotado, en cuanto al ideal de la concepción, pero en todas se mantiene la característica formal de poder producir rendimientos notables de alta valoración social. De acuerdo con Hildreth (1966), el común denominador de todos los conceptos de superdotado sería el rendimiento sobresaliente para una persona de una determinada edad, o bien la aptitud inusual de manera destacada. En definitiva, en las distintas concepciones se supone una capacidad, sea del tipo que sea, muy destacada, superior o sobresaliente.

Consecuentemente, la condición de superdotado se podría establecer en función de la capacidad manifestada, entendida como la aptitud o cualidad que dispone a alguien para el ejercicio de algo, de tal manera que parece sensato defender y apoyar la idea de que es la alta capacidad de una persona, objetivamente valorada respecto de su grupo de referencia, la esencial diferencia atribuible a quien pueda reconocerse como tal: Desde esta perspectiva, aún parece mucho más sensata o razonable la nomenclatura de *alta capacidad* o *alumnos de altas capacidades* para estos niños, puesto que la capacidad, ya sea alta, media o baja es modificable a lo largo de un continuo de realización, e indica, en gran medida, la existencia en la persona de algo que precisa desarrollarse. Por contra, el término superdotado parece más bien sugerir que la persona es poseedora de algo acabado, finalizado o terminado, concepción menos apropiada, particularmente para denominar a los niños, y muy especialmente cuando se encuentran en su periodo de escolarización.

A pesar de que la terminología al uso, *las altas capacidades*, se está popularizando cada día más, el término superdotado se encuentra tan arraigado,

particularmente en la cultura europea, que sigue siendo, de manera general, el vocablo que se exige indicar, en definitiva, para que tanto padres como profesionales de la educación se sitúen exactamente ante la comprensión del concepto, asociándose a más listos. Sería, por consiguiente, aconsejable seguir impulsando el uso de esta nomenclatura (empezando por las disposiciones legales de nuestro país) puesto que, en gran medida, no sólo ayudaría a terminar con las falsas creencias y las consiguientes actitudes negativas hacia estos niños, debido a las connotaciones del término, sino que también contribuiría favorablemente a resolver la diversidad de criterios que, sobre superdotado y talento, giran alrededor de su diferenciación como conceptos (Feldhusen, 1992; Piirto, 1994; Feldhusen y Moon, 1995; Edgar, 1998; Alvarez, 2000; Eyre, 2002...) (Ver capítulo 2. El problema de la Terminología).

Aunque no existe todavía una definición del concepto de superdotado aceptada universalmente, en lo que sí existe coincidencia es en reconocer al concepto como pieza clave ante el proceso de identificación y de la intervención educativa con estos alumnos. Conviene, por consiguiente, y de acuerdo con Passow y Tannebaum (1978), partir de qué se entiende por superdotado, es decir, del concepto; y en función de qué definición se adopte se orientarán los procedimientos de identificación y el diseño de las oportunidades educativas y currículo diferenciado (Medina, 1997). Pues, como decía Pendarvis (1981), la manera en que se determine la superdotación indicará a quiénes tienen intención de atender la educación de alumnos superdotados, y guiará el desarrollo de los procesos de su identificación. El concepto adoptado también determinará la prevalencia de la superdotación. Las definiciones restringidas identifican menor número que las que son amplias. Cuando se precisa exactamente quiénes son los alumnos de altas capacidades, no es dificultoso encontrarles en las aulas y, paralelamente, no tendría ningún sentido descubrirles o encontrarles si no existiera auténtica intención, desde un punto de vista educativo, de ayudarles de la manera más acertadamente posible, aunque esta pueda no ser la más habitual. Lo importante es que encuentren profesionales con actitudes favorables hacia ellos, capacitados para llevarlo a cabo o hacerlo posible.

3.1.2. – Estereotipos y mitos de los superdotados

Ante la superdotación, no es difícil encontrar posicionamientos radicalizados que, en general, ponen de manifiesto tanto el desconocimiento, como

el temor social a su aceptación. A ello han contribuido, en gran medida, los estereotipos. Éstos, que son en definitiva ideas o imágenes comúnmente aceptadas por la sociedad con carácter inmune, todavía perduran alrededor de las personas denominadas superdotadas, ejerciendo sobre ellas fuertes influencias ante las que sólo la ciencia puede ser considerada como un intento real y constante de su destrucción.

A la hora de conceptualizar al superdotado, han sido muchos y muy diversos los estereotipos que se han utilizado a lo largo del tiempo, tanto desde consideraciones físicas como psicológicas.

La idea inicial del superdotado consistía en creer que era débil, propenso a la inestabilidad emocional, solitario y tendente a una temprana decadencia. Estas creencias fueron los primeros estereotipos y, pese al paso del tiempo, algunos aún persisten, tanto a nivel social como, lamentablemente, en el ámbito educativo.

Fueron los resultados del estudio de Lewis Terman, psicólogo de la Universidad de Stanford y figura destacada del siglo XX en lo que se refiere al estudio de la superdotación, los que desmentirían la creencia de que los superdotados reunían las características anteriormente atribuidas, pues entre sus propósitos también estaba el de destruir algunos mitos. Los superdotados de su estudio (niños con un alto CI) en general eran superiores en cada una de las cualidades estudiadas. No sólo eran mejores estudiantes, sino que, además, superaban al resto en los aspectos físico, psicológico y social. Los resultados obtenidos por Terman ponían de manifiesto que las ideas sobre el alumno superdotado de "poco atractivo", "solitario" y "emocionalmente inestable" como rasgos característicos y diferenciadores eran falsas. Sobre ello afirmaba Coriat (1990:25) *"Terman quería destruir algunos mitos que reinaban en su tiempo según los cuales un nivel intelectual alto iba acompañado casi siempre de trastornos afectivos y sociales"*.

De las conclusiones de Terman se derivaba una imagen muy positiva del superdotado; de hecho, también contribuyeron a hacer creer que un nivel intelectual superior iba unido, casi siempre, a una afectividad y adaptación social también superiores, creencia que ha conducido erróneamente a los profesionales de la educación a que, durante mucho tiempo, ignoraran las necesidades de atención y asesoramiento que, en múltiples ocasiones, manifiestan los alumnos superdotados. Así mismo, la nueva idea del niño superdotado, basada en sus conclusiones y

corroboradas por muchos otros, y que, según Freeman (1985/1988:275) "*afirmaba que su muestra californiana (en la que había una gran proporción de niños de nivel socioeconómico alto) estaba por encima de la media en casi todo*", dio lugar al nacimiento de un nuevo estereotipo, pasando a otra creencia que se fundamentaba en la consideración del superdotado como alguien inmune a fallos o defectos, es decir, a la idea de un *superhombre*.

Esta nueva concepción de superhombre hizo despertar actitudes de rechazo y prevención hacia estos alumnos, a la vez que se fueron configurando ciertas creencias hacia ellos, igualmente erróneas. Entre ellas, podríamos destacar que, de manera generalizada, todavía las más frecuentes son las que consideran a los superdotados como las personas que:

- a) Son poseedores de un don o factores innatos.
- b) Todo lo hacen bien.
- c) Pueden obtener éxito sin ayuda o apoyo diferenciado.
- d) Deben sobresalir en todas las áreas del conocimiento.
- e) Deben conseguir excelentes resultados escolares o académicos.
- f) Son sólo los que puntúan muy alto en los test de inteligencia.
- g) Se interesan o deberían interesarse y sobresalir en todo.
- h) Continuarán siéndolo a lo largo de su vida, teniendo el éxito asegurado y convirtiéndose en adultos eminentes.

En este sentido, suele calificarse de muy clarificadora la aportación de Hallahan y Kauffman (1994) acerca de los mitos de la superdotación, que han predominado debido a las distintas concepciones erróneas de la superdotación.

Cuadro 7: Estereotipos de la superdotación

Mito	Realidad
Los superdotados son débiles físicamente; socialmente ineptos; de intereses estrechos; inestables emocionalmente.	A pesar de la amplia variedad individual, tienden a tener una salud excepcional; son socialmente atractivos y responsables moralmente.
Los superdotados son "superhombres".	No son "superhombres"; tienen habilidades excepcionales en algunas áreas, pero también carencias.
Los niños se aburren en la escuela: tienen una conducta oposicionista hacia los responsables de su educación.	Generalmente les gusta la escuela y se adaptan bien a los profesores y a los compañeros.
Entre el 3% y el 5% de la población es superdotada.	El porcentaje depende de la definición adoptada. Algunas definiciones incluyen entre el 1-2% y otras sobre el 20%.
La superdotación es un rasgo estable y evidente de forma estable a lo largo de toda la vida.	Algunos superdotados desarrollan muy pronto su capacidad, estable durante toda la vida; otros no son detectados hasta la adultez; ocasionalmente, un niño que muestra una capacidad alta, se convierte en un adulto "normal".
El superdotado lo hace <i>todo</i> bien	Algunos actualizan habilidades superiores en todas las áreas; otros la aplican sólo a una.
Un superdotado es aquel que puntúa alto en los test de inteligencia.	El CI es sólo uno de los indicadores de la superdotación. La creatividad y la implicación en la tarea son indicadores tan importantes como la inteligencia general. Algunos tipos de superdotación y de talento no son evaluados sólo mediante los test de inteligencia.
El estudiante superdotado tiene éxito sin atención especial. Los estudiantes realmente superdotados sólo necesitan los incentivos y la educación apropiada para los otros niños normales.	Algunos superdotados pueden tener éxito notable sin ningún tipo de atención especial y frente a distintos obstáculos importantes. Pero la mayoría no logra desarrollar su potencialidad con la educación "normal".

Fuente: Hallahan y Kauffman, 1994

Algunos de estos estereotipos o mitos han permanecido muy arraigados, ya que, como todo estereotipo, aunque carecen de base real no son fáciles de erradicar, concretamente en los ámbitos educativos, hasta tal punto que todavía hoy existen contextos escolares en los que se mantienen fuertemente ideas

erróneas sobre estos alumnos, tales como esperar rendimientos destacados en todas las áreas curriculares, llegando a veces hasta la desconsideración de plantearse la veracidad de sus altas capacidades.

Los estereotipos populares del superdotado que, según Freeman (1985/1988: 274), *"parecen ser opuestos, en cierta medida, a cada lado del Atlántico"* difieren en función de la imagen, positiva o negativa, que socialmente se tenga de estos alumnos. Mientras que la imagen americana del superdotado es muy positiva (aunque sus efectos puedan ser tales como: elevar expectativas, a riesgo de olvidar otras necesidades, incrementar la tensión o presión sobre el alumno para lograr su excelencia; etc., en Europa, sin embargo, el estereotipo es bastante negativo, asociándose, generalmente, al alumno *superdotado*, con un alumno que manifiesta dificultades, de tal manera que es muy frecuente que padres y profesores encuentren ciertos "problemas" en los niños superdotados y se hable de la problemática de estos alumnos como causa intrínseca de la superdotación. Un estudio realizado en Inglaterra por Freeman (1978) puso en evidencia la existencia de este estereotipo negativo. La autora observó que la imagen de *"los niños superdotados como raros y susceptibles de tener problemas emocionales, era corriente entre los padres y profesores, quienes, a veces, habían considerado las dotes del niño como un aspecto de su conducta social"* (Freeman, 1988: 276).

La difusión de la existencia de problemas emocionales, rendimientos insatisfactorios e incluso el fracaso escolar en estos alumnos, han sido, entre otros, algunos de los estereotipos atribuidos a los superdotados por el hecho de serlo en los últimos años, y más generalizados en nuestro país. De ello ha derivado una abusiva orientación mercantilista, en la que ciertos "profesionales", movidos por intereses meramente lucrativos, han propiciado en la población una imagen estereotipada del niño superdotado, difundiendo y vendiendo falsas necesidades de estos alumnos que, bajo el lema de la problemática del superdotado, han obviado el conocimiento, teórico y científico, más actualizado y objetivo.

En el ámbito educativo, la consecuencia de la existencia de los estereotipos ha llevado, en un gran número de casos, a la falta de entendimiento entre familia y escuela, conduciendo a situaciones, cuando menos, incómodas, tanto para padres como para profesores, donde los más perjudicados son, evidentemente, los niños, por la repercusión en su progreso educativo y emocional.

Un análisis sobre este tipo de desencuentros podía poner de manifiesto que, por una parte, en la escuela se sigue manteniendo la idea generalizada, como primera condición, de identificar como alumno de altas capacidades al alumno que obtiene buenas calificaciones y muestra siempre signos de elevada motivación ante las tareas escolares. Esto choca fuertemente con quienes no responden así, pues, generalmente, estos alumnos no suelen dar todo lo máximo de sí cuando las tareas son impuestas, rutinarias o repetitivas. Por otra parte, los padres suelen atribuir al hecho de la superdotación los bajos rendimientos y el fracaso escolar, adoptando una actitud pasiva y culpabilizando al Centro y al profesorado.

La carencia de formación provoca, necesariamente, que los estereotipos y mitos sigan ejerciendo influencias. De hecho, cuando no se conoce bien una determinada realidad es cuando más se asume el estereotipo, representando, en consecuencia, un conocimiento acrítico y pasivo de la realidad. El conocimiento común compartido por ambas partes, no sólo facilitará la comunicación educativa entre padres y maestros, sino que, además, sería la mejor de las fórmulas para ir destruyendo los mitos lo más pronto posible.

3.1.3. – Características: aportaciones de diferentes autores

Uno de los aspectos que generalmente aparecen en la bibliografía sobre superdotación es el de las características de las personas superdotadas, coincidiendo fundamentalmente en que los superdotados, como grupo, manifiestan características específicas, pudiendo ser, a su vez, tan variadas respecto a la media como las que puede tener cualquier otro grupo respecto a su propia media, aunque, como grupo, se diferencien de los alumnos del promedio y de los menos capaces o infradotados, pues desde cualquier definición que se adopte, estos niños no constituyen un grupo homogéneo.

Para comprenderles mejor, advierte Heward (1998:443) que *"también es necesario tener en cuenta las diferencias individuales, pues estos niños, como los demás, muestran diferencias interindividuales como intraindividuales"*, de forma que sus maestros deben considerar que estos alumnos pueden presentar tantas diferencias entre sí como el resto de los niños, y no deben aplicarse idénticamente las mismas características a todos los alumnos que manifiesten alta capacidad.

No obstante, sí existe coincidencia en asignar a estos alumnos, como grupo, ciertas señales indicativas que les singularizan, y que giran en torno a dos variables (tan amplias como complejas): la inteligencia y la personalidad. Respecto a la primera, se les atribuye la capacidad excepcional para el aprendizaje, puesto que, como alumnos, aprenden más deprisa y con mayor extensión y profundidad. Son niños, desde un punto de vista cognitivo, que manifiestan alta capacidad para pensar, memorizar con lógica y razonar. En cuanto a la esfera de la personalidad destacan por su perseverancia, motivación y perfeccionismo, siempre en aquello que atrae su interés.

A pesar de que no puedan definirse unas características comunes a todos los superdotados, sí se han definido, como rasgos característicos, los rasgos comunes derivados fundamentalmente de la configuración intelectual, elemento único y verdaderamente definitorio de los superdotados como grupo, y de otros rasgos no intelectuales, como por ejemplo los físicos, de personalidad, afectivos y sociales, derivados mayoritariamente de la observación de sus comportamientos.

Las capacidades intelectuales y del aprendizaje han sido el foco de atención para muchos autores a la hora de enumerar las características de estos alumnos. En este sentido, según Heward (1998), para Clark (1992), Gallagher (1994), Maker (1993) y Piirto (1994) las capacidades intelectuales de los sujetos considerados con capacidades excepcionales coinciden en incluir:

- ⇒ La capacidad de adquirir, recordar y emplear grandes cantidades de información.
- ⇒ La capacidad de relacionar una idea con otra.
- ⇒ La capacidad de hacer juicios sensatos.
- ⇒ La capacidad de comprender el funcionamiento de sistemas superiores de conocimiento que las personas comunes pueden no comprender.
- ⇒ La capacidad de adquirir y manipular sistemas abstractos de símbolos.
- ⇒ La capacidad de resolver problemas reelaborando las preguntas y creando soluciones nuevas.

Mientras que para Silverman (1995), según el mismo autor, las características de estos niños con capacidades excepcionales, cuyas puntuaciones de CI sean al menos de tres desviaciones típicas por encima de la media ($CI > 145$), serían las siguientes:

- ✦ Intensa curiosidad intelectual.
- ✦ Fascinación por las palabras y las ideas.
- ✦ Perfeccionismo.
- ✦ Necesidad de exactitud.
- ✦ Aprendizaje con grandes saltos intuitivos.
- ✦ Intensa necesidad de estímulos intelectuales.
- ✦ Dificultad para adaptarse al pensamiento de los demás.
- ✦ Preocupaciones morales y existenciales precoces.
- ✦ Tendencia a la introversión.

Por otra parte, mientras que diversos autores especializados en superdotación han elaborado listados más o menos extensos, aunque muy similares, de las principales características de los superdotados a través de cualidades o atributos, otros autores, como Heward (1998), proponen otro listado con los aspectos menos positivos

Cuadro 8: Los aspectos positivos y negativos de la conducta de los alumnos superdotados

Lista A: Aspectos positivos	Lista B: Aspectos negativos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresa correctamente las ideas y los sentimientos. 2.- Se desplaza con velocidad. 3.- Trabaja con aplicación. 4.- Quiere aprender, investigar y buscar más información. 5.- Desarrolla amplios conocimientos y un acervo de experiencias adquiridas a través de los demás. 6.- Es sensible a los sentimientos y derechos de los demás. 7.- Hace progresos sostenidos. 8.- Contribuye de manera original y estimulante a las discusiones. 9.- Percibe fácilmente las relaciones. 10.- Aprende con rapidez. 11.- Es capaz de utilizar su capacidad lectora para obtener nueva información. 12.- Hace la vida más agradable para sí mismo y para los demás. 13.- Termina las tareas que se le encomiendan. 14.- Requiere poca instrucción para aprender. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Suele ser hablador y realizar afirmaciones basadas en escasos o nulos conocimientos. 2.- Suele dominar las conversaciones. 3.- Suele ser impaciente y seguir con el nivel o tarea siguientes. 4.- Suele mostrarse entrometido. 5.- Suele preferir leer a expensas de la participación activa en las actividades sociales, creativas o físicas. 6.- Suele rebelarse contra las reglas, las normas y los procedimientos establecidos. 7.- Suele desviar las conversaciones. 8.- Suele sentirse frustrado por una falta aparente de lógica en las actividades y actos cotidianos. 9.- Suele aburrirse con las repeticiones. 10.- Suele utilizar el sentido del humor con fines manipulativos. 11.- Suele rebelarse contra los programas basados más en el tiempo que en las tareas. 12.- Suele perder rápidamente el interés.

Fuente: Heward, 1998

En el mismo sentido, Webb (1993) trató de clasificar las características de los niños superdotados asociándolas a los posibles problemas. El cuadro de categorización de características que propone, y que puede contribuir positivamente

en la educación de estos alumnos, es citado por muchos autores, entre ellos Acereda y Sastre (1998:121) y Jiménez (2000:75).

Cuadro 9: Características y problemas de la superdotación

Características	Problemas concomitantes
1. Rapidez en la adquisición y retención de la información.	1. Impaciente con la lentitud de los otros; antipatía por lo rutinario y el entrenamiento repetitivo.
2. Actitud investigadora; curiosidad intelectual; motivación intrínseca; búsqueda del significado.	2. Hace preguntas desconcertantes; fuerza de voluntad; se resiste a la dirección; excesivos intereses; espera lo mismo de los demás.
3. Habilidad para conceptualizar, abstraer y sintetizar; disfruta resolviendo problemas y con la actividad intelectual.	3. Rechaza u omite detalles; se resiste a prácticas y ensayos; cuestiona los procedimientos de enseñanza.
4. Ve relaciones causa – efecto.	4. Dificultad en aceptar lo ilógico (sentimientos, tradiciones, actos de fe).
5. Amor por la verdad, la equidad y el juego limpio.	5. Dificultad en ser práctico; preocupación por aspectos humanitarios.
6. Disfruta organizando y estructurando cosas y personas; busca sistematizar.	6. Construye sistemas y reglas complicadas; puede ser percibido como mandón, mal educado o dominante.
7. Gran vocabulario y facilidad verbal; amplia información en áreas avanzadas.	7. Puede emplear las palabras para evadir situaciones; se aburre con el colegio y compañeros de su edad; percibido por otros como sabelotodo.
8. Pensamiento crítico; altas expectativas; autocrítico, evalúa a terceros.	8. Crítico e intolerante frente a otros; puede descorazonarse o deprimirse; perfeccionista en demasía.
9. Observador persistente; dispuesto a considerar lo inusual; abierto a nuevas experiencias.	9. Enfoque o percepción muy intensos; ingenuidad ocasional.
10. Creativo e inventivo; le gustan las formas nuevas de hacer las cosas.	10. Puede distorsionar planes o rechazar lo ya conocido; percibido por otros como distinto y desacompañado.
11. Intensa concentración; atención amplia y sostenida en áreas de interés; comportamiento dirigido hacia objetivos; persistencia.	11. Se resiste a la interrupción; descuida obligaciones o personas durante el trabajo que le absorbe; tozudez.
12. Sensibilidad, empatía hacia otros; deseo de ser aceptado por otros.	12. Sensible a la crítica y al rechazo de los compañeros; espera de los demás valores similares; necesidad de éxito y reconocimiento; puede sentirse diferente y alienado.
13. Gran energía, presteza, afán; periodos de intensos esfuerzos.	13. Frustración con la inactividad, su afán puede distorsionar a otros; programas, necesidad de estimulación continua; puede ser percibido como hiperactivo.
14. Independiente; prefiere trabajo individualizado; confía en su capacidad.	14. Puede rechazar las aportaciones de padres y compañeros; inconformista; puede ser poco convencional.
15. Diversos intereses y habilidades; versatilidad.	15. Puede parecer disperso y poco organizado; frustraciones por falta de tiempo; los otros pueden esperar de él logros continuos.
16. Gran sentido del humor	16. Ve lo absurdo de las situaciones; su humor puede no ser entendido por los compañeros; puede convertirse en el "payaso" para atraer la atención.

Fuente: Webb, 1993 en Jiménez, 2000

Anteriormente, García Yagüe (1986) ya había recogido de Rice (1970) que las características de la superdotación pueden, en ocasiones, conllevar una serie de problemas concomitantes, tal y como recoge el siguiente cuadro.

Cuadro 10: Características del niño superdotado y problemas concomitantes

Características del niño bien dotado	Posibles problemas y peligros concomitantes
Observa críticamente, analiza; incrédulo.	Los profesores se sienten amenazados; los compañeros desaprueban o intentan cortar las discusiones; argumentador.
Respuestas enérgicas a la gente; capacidades de liderazgo.	El rechazo le provoca reacciones intensas (por ejemplo de depresión u hostilidad). Puede buscar dominar más que comprender a los demás.
Percepción independiente de sí mismo y del mundo.	Autoafirmativo; alienación; interpretaciones extremas o demasiado personales de la realidad.
Individualidad; búsqueda de la libertad.	Aislamiento; soledad; combatividad; carente de modelos sociales aceptables con los que identificarse.
Intereses intelectuales. Intelectualismo.	Snobismo; limitado campo de aficiones y distracciones; aburrido para los demás; intolerancia para los que tienen menos apacidades.
Intensa aplicación de sus energías; persistencia.	Obsesión con las tareas que tienen dificultad; apremiante; obstinado; peligro de llegar hasta la extenuación física en su trabajo.
Riqueza de vocabulario; facilidad verbal; retención elevada.	Nivel de expresión inadecuado; dominio exagerado de las discusiones de clase; elaboraciones innecesarias.
Originalidad.	Los otros consideran que "se sale de los temas"; poco tratable; frecuentemente rompe con las costumbres y tradiciones; radicalismo.
Tendencia a la erudición.	Reacciones anti-intelectuales de los compañeros; atiborramiento de datos.
Pensamiento lógico; resolución de los problemas de forma objetiva y racional.	Desprecio de las soluciones intuitivas, retrospectivas o subjetivas; rechazo de las creencias y de las claves que se le dan para explicar las cosas.
Interés por los temas poco usuales y esotéricos.	Excentricidad, sugestibilidad, misticismo por las novedades y actitudes de vanguardia.

Fuente: Rice, 1970 en García Yagüe, 1986

También Martinson (1991) considera que cada característica positiva propia del superdotado podría conducirle a ser vulnerable a determinadas dificultades.

En el cuadro 11, recogido por Acereda (2000:149) se refleja con claridad las características del superdotado, acompañadas de las posibles dificultades correspondientes.

Cuadro 11: Características de la superdotación

Características positivas	Posibles dificultades
<ol style="list-style-type: none"> 1. Muy observador y abierto a cosas y situaciones inusuales y poco corrientes. 2. Le gustan los conceptos abstractos, resolver sus propios problemas; tiene una forma de pensar muy independiente. 3. Tiene mucho interés en las conexiones entre los conceptos. 4. Es muy crítico con él mismo y con los demás. 5. Disfruta creando o inventando nuevos caminos para realizar algo. 6. Tiene una gran capacidad de concentración, ignorando su entorno cuando está ocupado en sus tareas. 7. Persistente con sus propios objetivos. 8. Supersensible, necesita soporte emocional. 9. Enérgico y activo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Muy crédulo y confiado. 2. Muestra resistencia a las instrucciones de los demás. Puede ser desobediente. 3. Dificultad para aceptar lo que no es lógico. 4. Exige demasiado de él y de los demás. Puede estar siempre insatisfecho. 5. Obsesionado por crear y descubrir las cosas por sí mismo, rechazará seguir el camino habitual generalmente aceptado. 6. Se resiste a ser interrumpido cuando algo es de su interés. 7. Puede ser muy rígido e inflexible. 8. Necesita tener éxito. Es vulnerable al fracaso y al rechazo de sus compañeros. 9. Frustrado con la inactividad y/o con la falta de progreso.

Fuente: Martinson, 1991 en Acereda, 2000

Posteriormente, Vaili (1996) siguiendo en el mismo sentido, amplía el listado de características propias del superdotado relacionándolas con posibles problemas asociados, según el siguiente cuadro, recogido por Acereda (2000: 151:153).

Cuadro 12: Características de la superdotación y posibles problemas asociados

Características positivas	Posibles dificultades
1. Aprenden rápida y fácilmente 2. Tienen una gran capacidad para la abstracción y el razonamiento crítico 3. Ven relaciones entre ideas y sucesos	<ul style="list-style-type: none"> o Llegan a aburrirse y frustrarse o Odian las repeticiones y el currículum superficial o Ocultan sus altas capacidades para ser aceptados o Toman negativamente las actitudes de los alumnos
4. Exhiben una gran habilidad verbal	<ul style="list-style-type: none"> o Dominan el discurso, de manera que discutir con ellos se torna dificultoso o Tienen dificultad para escuchar a los demás o Muestran conductas manipulativas hacia los otros
5. Poseen un alto nivel de energía	<ul style="list-style-type: none"> o Generalmente, necesitan menos horas de sueño o Llegan a frustrarse con la calma, la carencia de desafíos y la falta de actividad
6. Muestran una enorme curiosidad	<ul style="list-style-type: none"> o Asumen demasiadas responsabilidades y actividades al mismo tiempo
7. Son sumamente persistentes 8. Son capaces de concentrarse durante extensos periodos de tiempo en aquellas tareas que les interesan	<ul style="list-style-type: none"> o Pueden desorganizar una clase rutinaria o Les desesperan las restricciones o No soportan los horarios programados o Pueden ser percibidos por los demás como tercos y poco cooperativos
9. Suelen mostrar diferentes estilos de aprendizaje: ✓ Acelerado: encaminado al logro rápido ✓ Enriquecido: deseando profundidad de conocimientos, necesidad de experimentar, involucrándose emocionalmente en un tema específico	<ul style="list-style-type: none"> o Llegan a frustrarse con la ausencia de progreso o Pueden no estar motivados por los resultados o Se resisten a las interrupciones o Los demás lo ven como un perfeccionista u obsesivo, demasiado preocupado por todo
10. Exhiben una intensidad y una profundidad emocional inusitada	<ul style="list-style-type: none"> o Son extraordinariamente vulnerables o Se sienten confusos si sus pensamientos e ideas no son tenidas en cuenta o tomadas en serio
11. Son extremadamente sensibles 12. Muestran una capacidad de observación muy aguda	<ul style="list-style-type: none"> o Tratan de enmascarar sus sentimientos, creando su propia "máscara" y barrera para protegerse o Son muy sensibles a la crítica
13. Les preocupan los temas morales propios de los adultos 14. Son muy idealistas y están enormemente preocupados por temas como la justicia, la libertad, el bien y el mal, etc.	<ul style="list-style-type: none"> o Intentan reformas del mundo y de su entorno poco realistas o Se pueden llegar a sentir frustrados, enojados y deprimidos o Desarrollan una actitud cínica o Pueden sentirse rechazados por sus compañeros
15. Son perfeccionistas	<ul style="list-style-type: none"> o Se ponen a sí mismos metas muy elevadas o Pueden tener sentimientos inadecuados o Se sienten frustrados con los demás o Temen el fracaso, de manera que si éste se produce, inhiben intentos en nuevas áreas
16. Muestran no-conformidad e independencia ante lo establecido	<ul style="list-style-type: none"> o Tienen tendencia a los retos y a cuestionarlo todo indiscretamente o Pueden mostrarse muy intransigentes con la conformidad y con la rigidez de ideas o Exhiben comportamientos rebeldes
17. Poseen un elevado autoconcepto, así como sentimientos de ser "diferentes"	<ul style="list-style-type: none"> o Pueden llegar a experimentar aislamiento social o Pueden percibir que el ser "diferentes" es negativo, sin valor, lo cual hace bajar su autoestima
18. Poseen un agudo sentido del humor	<ul style="list-style-type: none"> o Pueden usar inapropiadamente su humor para atacar a los demás o Se sienten confusos cuando su humor no es entendido o es malinterpretado o Se sienten rechazados por los demás
19. Poseen una imaginación inusitada	<ul style="list-style-type: none"> o Son vistos por los otros como "raros" o Llegan a sentirse ahogados por la falta de oportunidades creativas
20. Prefieren relacionarse con niños más mayores y con los adultos	<ul style="list-style-type: none"> o Pueden llegar a experimentar aislamiento social o Son vistos por los otros como extraños, que se "salen" de los temas, superiores y excesivamente críticos

Fuente: Vaili, 1996 en Acerea, 2000

Dentro de las aportaciones en el panorama español, Pérez y Díaz (1998:57) ofrece un cuadro con las características generales de los alumnos con alta capacidad y sus repercusiones conductuales, en la misma línea.

Cuadro 13: Características de los alumnos de alta capacidad y repercusiones conductuales

CARACTERÍSTICAS	CONDUCTAS ESCOLARES	CONDUCTAS SOCIOEMOCIONALES
Adquisición y retención rápida de la información	Se oponen a las rutinas de aprendizaje y escolares.	Son impacientes con la lentitud de sus compañeros.
Habilidad y rapidez para abstraer, conceptualizar y sintetizar. Disfrutan en el trabajo intelectual.	Pretenden organizar el trabajo escolar a su modo. Cuestionan los métodos de enseñanza.	Omiten detalles en sus intercambios de información y en sus trabajos escolares.
Facilidad en la adquisición del lenguaje. Amplio vocabulario. Gran información de temas complejos para su edad.	Llegan a aburrirse en el colegio. Por la riqueza y precisión de su lenguaje son fácilmente etiquetados como "sabelo-todo"	Se sirven del lenguaje para envolver a los demás y escapar de responsabilidades.
Actitud activa ante el aprendizaje, curiosidad, búsqueda de lo relevante y lo trascendente.	Hacen preguntas desconcertantes. Se obstinan en obtener respuestas satisfactorias.	Esperan lo mismo de los demás.
Creatividad e imaginación: habilidad para ver distintas posibilidades y alternativas.	Dan soluciones inusuales a los problemas realizando procesos de no fácil comprensión.	Rompen planes de grupo o familiares y rechazan lo que ya se sabe.
Son independientes, con tendencia al trabajo individualizado. Confían en sí mismos.	Tienden a tener un estilo intelectual legislativo o independiente.	Posible rechazo hacia los padres o amigos, sobre todo si éstos intentan imponerles normas.
Disfrutan organizando. Intentan sistematizar.	Construyen reglas o estructuras complicadas que pretenden implantar entre sus compañeros.	Se pueden mostrar mandones, dominantes o maleducados.
Preocupación por temas sociales y morales.	No son comprendidos por su grupo de edad. Se les ve como "raros".	Sus amigos y familiares pueden no entender sus preocupaciones.
Sentido del humor.	Ven lo absurdo de las situaciones, su humor no es comprendido por sus compañeros. Pueden llegar a utilizar para "hacer gracia" y llamar la atención.	Humor no compartido. Se le tacha de sacar demasiada punta a las cosas.
Elevada energía, viveza; periodos de esfuerzos intensos.	Desorganizan a los demás con su viveza. Pueden convertirse en hiperactivos si su energía no es correctamente encauzada.	Pueden sentir frustración con la inactividad y adquirir conductas agresivas.
Alta concentración, lapsos duraderos de atención en áreas de interés, comportamiento dirigido a objetos específicos. Constancia en las tareas.	Desatienden sus obligaciones. Utilizan su capacidad sólo en áreas que les interesan. Dejan de ser considerados como alumnos "brillantes".	Le molestan las personas y las interrupciones cuando su interés está centrado en algo. No se enteran de lo que ocurre en su entorno.
Perfeccionismo y esfuerzo por llegar al fondo de los problemas o las situaciones.	Incapacidad para atender a todas las materias escolares. Sesgos en el aprendizaje.	Critican a los demás y esperan también perfeccionismos en los otros.
Excesiva auto-crítica.	Tienden a tener mal autoconcepto académico.	Tienden a tener mal autoconcepto general.
Conocimiento de los problemas potenciales y evitación de riesgos.	Pueden tener apariencia de "timoratos" o miedosos.	Pueden tener inseguridad aparente.

Fuente: Pérez y Díaz, 1998

Mientras tanto, para otros autores las características de los superdotados han sido consideradas desde otros planteamientos. En el caso de la conocida autora Whitmore (1988), las características observables de los niños superdotados se derivan de su conducta inteligente, distinguiendo lo que denomina *indicadores primarios*, refiriéndose básicamente a la inteligencia, cognición y metacognición de estos sujetos, e *indicadores secundarios*, referidos a los aspectos motivacionales, creativos y de relaciones sociales. La enumeración de cada uno de ellos se recoge en el siguiente cuadro:

Cuadro 14: Características observables de los niños superdotados

<p><u>Indicadores primarios:</u></p> <p>Aprende con rapidez y facilidad cuando está interesado Capacidad cognitiva excepcional para aprender, retener y utilizar el conocimiento y la información Destreza superior para resolver problemas –se siente retado por los problemas a resolver-, utiliza el conocimiento adquirido y las destrezas de razonamiento superior para enfrentarse y, a menudo, resolver complejos problemas prácticos y teóricos. Incorpora al lenguaje oral un vocabulario avanzado, que utiliza de un modo adecuado y una estructura lingüística compleja. Comprensión excepcional de ideas complejas, abstractas –desarrolla o elabora ideas a un nivel no esperado-. Nivel elevado de indagación –por la naturaleza cualitativa de las preguntas suscitadas y los temas que despiertan su interés y mantienen la curiosidad. Calidad excepcional de pensamiento, como se revela a través del lenguaje y la solución de problemas ; manipulación notable de símbolos e ideas abstractas, incluyendo la percepción y manejo de las relaciones entre ideas, sucesos y personas; formula principios y generalizaciones gracias a la transferencia de aprendizaje, a través de situaciones o acontecimientos; reflexiona y razona para lograr intuiciones y generar soluciones.</p>
<p><u>Indicadores secundarios:</u></p> <p>Comportamiento sumamente creativo en la producción de ideas, objetos y soluciones; puede ser notablemente creativo e inventivo (originalidad); fascinado por “el juego de ideas”. Extensa gama de intereses; básicamente muy curioso. Interés profundo y, a veces, apasionado en una o diversas áreas de investigación intelectual. Intenso deseo de conocer y entender, dominar destrezas y problemas de interés. Demuestra iniciativa para seguir “proyectos exteriores (ajenos)” y puede elaborar <i>hobbies</i> según su propia elección; manifiesta inventiva y una capacidad excepcional para el aprendizaje autodirigido, aunque posiblemente sólo en actividades extraescolares. Disfruta con la autoexpresión, especialmente a través de la discusión, pero con frecuencia también por medio del arte. Manifiesta independencia en el pensamiento, una tendencia hacia la no-conformidad. Exige una razón o explicación de los requisitos, límites y sucesos no deseados. Tiende a ser perfeccionista, intensamente autocrítico, y aspira a niveles elevados de rendimiento; desea sobresalir y producir. Muestra una gran sensibilidad y consciencia con respecto a sí mismo, a los otros, los problemas del mundo y las cuestiones de moral; puede resultar intolerante con la debilidad humana.</p>

Fuente: Whitmore, 1988

En la misma línea, Alvino Mc Donell y Richert (1982) citados en Acereda y Sastre (1998: 112-113) diferenciaron los elementos, internos y externos, propios del superdotado, que les hacía merecedores de esa cualidad.

Cuadro 15: Elementos internos y externos del superdotado

- "- Elementos internos. Los elementos internos determinantes son:
 - a) La capacidad intelectual.
 - b) Las habilidades intelectuales específicas.
 - c) La creatividad.
 - d) Las aptitudes o talentos específicos.
 - e) La personalidad, que puede favorecer o bloquear la superdotación.
- Elementos externos. Los principales, entre otros, son:
 - a) La incidencia del tipo de educación recibida.
 - b) Los factores familiares, socio-económicos y culturales.
 - c) Todo tipo de oportunidades que recibe el superdotado.
 - d) La conciencia del superdotado de la originalidad y operatividad de sus aportaciones.
 - e) La valoración de la sociedad de los productos del superdotado, en el sentido de que, a mayor valoración, mayor motivación del sujeto.
 - f) Los aspectos psicofisiológicos, donde la falta de handicaps físicos favorece la actualización de la superdotación."

Fuente: Alvino Mc Donell y Richert, 1982 en Acereda y Sastre, 1998

Distinguiendo que los factores internos inciden en la superdotación de manera global, mientras que en el talento lo hacen de forma más específica. En cuanto a los factores externos, provocan en la superdotación un excepcional rendimiento en algún área, aumentando su influencia en el caso del talento.

Sobre las características del superdotado existen extensos listados. Un ejemplo de ellos es el publicado por el Departamento de Educación Australiano (1995; 1996), que recoge Acereda (2000:147).

Cuadro 16: Características del superdotado

1. Encuentra un gran placer en las actividades intelectuales.
2. Le gusta crear, inventar, investigar y conceptuar.
3. Aprende fácil y rápidamente
4. Muestra gran curiosidad intelectual y pregunta constantemente.
5. Posee intereses poco comunes, explorando continuamente.
6. Utiliza un vocabulario superior en cantidad y calidad.
7. Demuestra una gran riqueza de imágenes en el lenguaje informal y en el torbellino de ideas.
8. Aprende a leer precozmente, incluso antes de los tres años de edad.
9. Muestra agitación intelectual y física. Una vez estimulado, es un aprendiz activo.
10. Memoriza fácilmente, recuperando la información rápidamente.
11. Aprende las habilidades básicas de modo positivo, más rápido y con menos práctica.
12. Funciona precozmente a niveles cognitivos superiores.
13. Ve las relaciones más fácilmente y antes que los demás.
14. Construye y maneja niveles más altos de abstracción.
15. Evidencia una gran capacidad para manejarse con más de una idea a la vez.
16. Sigue direcciones complejas fácilmente.
17. Busca desafíos y nuevos retos continuamente
18. Ofrece respuestas rápidas a nuevas ideas.
19. Llega a excitarse con las ideas novedosas y con los descubrimientos.
20. Genera muchas soluciones a un problema.
21. Posee una imaginación inusitada.
22. Muestra una gran iniciativa y originalidad, versatilidad y virtuosismo.
23. Crea e inventa más allá de los parámetros de conocimiento establecidos.
24. Soluciona los problemas y las situaciones de manera ingeniosa y creativa.
25. Cuestiona las decisiones arbitrarias.
26. Muestra preferencia por el trabajo individual.
27. Da muestras de una gran duración de la atención, lo cual le permite una gran concentración y perseverancia en los temas que le interesan.
28. Tiene expectativas de sí mismo y de otros, lo que frecuentemente le conduce a altos niveles de frustración consigo mismo, con los demás y con las situaciones.
29. Muestra un agudo sentido del humor.
30. Es intolerante, crítico, escéptico y se impacienta con las mentes más lentas.
31. Llega a aburrirse y a estar inquieto y desatento fácilmente.
32. Sueña despierto mientras está absorto en su mundo privado.
33. Es excesivamente autocrítico y autocorrector, y normalmente se impacienta con el propio progreso.
34. Es enérgico, afirmativo, enfático y persistente.
35. Demuestra un gran sentido de la responsabilidad social y moral.
36. Es sumamente sensible a los dilemas y aspectos morales.
37. Prefiere la compañía de los adultos o de niños mayores.
38. Es un perfeccionista, continuamente preocupado por los pequeños detalles.
39. Muestra un gran deseo de aceptación social.

Fuente: Departamento de Educación Australiano, 1995 en Acereda, 2000

Las características de los niños superdotados que propone este Departamento de Educación han sido establecidas cuando éstos son comparados con sus compañeros de igual edad.

También nuestro Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) en 1991 publicó el libro de la Dra. Patrice R. Verhaaren, titulado "*Educación de Alumnos superdotados*" en el que aparecen diversos listados de características de superdotados de los siguientes autores:

Cuadro 17: Características del comportamiento de niños superdotados

- ❖ *Capacidad intelectual en general y amplitud académica específica.*
 - ⇒ *Es voluntarioso en la búsqueda de nuevos conocimientos y no se distrae fácilmente.*
 - ⇒ *Comprende con facilidad la información que adquiere y la recuerda.*
 - ⇒ *Muestra logros excepcionales en alguna materia.*
- ❖ *Pensamiento creativo y productivo*
 - ⇒ *Aplica los conocimientos adquiridos en una materia a otra distinta.*
 - ⇒ *Genera gran cantidad de ideas y soluciones ante los problemas.*
 - ⇒ *Es arriesgado y especulativo.*
- ❖ *Liderazgo*
 - ⇒ *Lleva a otros a trabajar en los temas que él se propone.*
 - ⇒ *Responde bien a la responsabilidad.*
- ❖ *Artes plásticas*
 - ⇒ *Demuestra originalidad al combinar ideas, métodos y formas de expresión artísticas.*
 - ⇒ *Inicia, compone o adapta juegos, música, discursos, etc., libre de la influencia de los padres o del profesor.*
- ❖ *Habilidad psicomotora*
 - ⇒ *Mecánica*
 - *Usa materiales comunes para generar soluciones creativas a problemas de todos los días.*
 - *Enfrenta problemas de tipo mecánico.*
 - ⇒ *Deportiva*
 - *Aprende ejercicios físicos más rápida y correctamente que sus compañeros.*
 - *Compara sus logros en educación física con los de los demás.*
- ❖ *Motivación y voluntad*
 - ⇒ *Se concentra en un tema y persiste hasta que lo acaba.*
 - ⇒ *Se aburre fácilmente con tareas rutinarias.*
 - ⇒ *Prefiere trabajar independientemente y necesita poca ayuda.*

Fuente: Renzulli, 1977 en Verhaaren, 1991

Cuadro 18: Ejemplos de características de niños superdotados creativos

- ⇒ *Curiosos.*
- ⇒ *Amplio vocabulario.*
- ⇒ *Fuerte memoria.*
- ⇒ *A veces, aprenden a leer sin ayuda.*
- ⇒ *Claro sentido de las fechas.*
- ⇒ *Persistentes.*
- ⇒ *Coleccionistas.*
- ⇒ *Independientes.*
- ⇒ *Mantiene, durante años, el interés por una o varias áreas de conocimiento.*
- ⇒ *Inician sus propias actividades.*
- ⇒ *Profundo sentido del humor.*
- ⇒ *Les divierten los juegos complicados.*
- ⇒ *Creativos e imaginativos.*
- ⇒ *Interés y preocupación por los problemas del mundo.*
- ⇒ *Se analizan a ellos mismos y son muy autocríticos.*
- ⇒ *Comportamiento maduro para su edad.*
- ⇒ *Ambiciones e ideales muy elevados.*
- ⇒ *Son líderes.*
- ⇒ *Dotados para arte, música, escritura, teatro y/o danza.*
- ⇒ *Investigan utilizando métodos científicos.*
- ⇒ *Ven conexiones entre conceptos diferentes.*
- ⇒ *Producen trabajos únicos, vitales y sorprendentes.*
- ⇒ *Crean ideas y procesos novedosos.*
- ⇒ *Inventan y construyen aparatos mecánicos originales.*
- ⇒ *Habitualmente opinan en contra de lo tradicional.*
- ⇒ *Expresan dudas sobre el "status quo".*
- ⇒ *Aplican sus conocimientos a nuevas situaciones.*
- ⇒ *Hacen cosas inesperadas.*
- ⇒ *Suelen parecer diferentes.*
- ⇒ *Les gusta leer, sobre todo, biografías y autobiografías.*

Fuente: Isaacs, 1980 en Verhaaren, 1991

En esta publicación, se advierte del peligro que existe con la información que se difunde a través de estos listados de características y de la forma de presentarlos. Según la autora (Verhaaren 1991:20), *"estas listas se presentan únicamente con la intención de explicar el tipo y la naturaleza de esos niños y compartir una imagen visual de ellos"*, aconsejando a los profesores el estudio cuidadoso de ellas, con el propósito de preguntarse si alguno de sus alumnos les llama particularmente la atención. Continúa la autora con frases muy clarificadoras, dignas de reflexión, sobre el uso de estos listados, diciendo exactamente: *"Y, vamos a pensar sobre ello y a observar a cada alumno en nuestras clases. Ningún alumno debe quedar eliminado de nuestra reflexión. Ninguno."* (Pg. 20).

3.1.4. – Disincronía: desarrollo irregular

El término *disincronía* figura con alta frecuencia alrededor de los niños denominados superdotados, particularmente en los informes psicopedagógicos o evaluaciones diagnósticas de aquellos niños identificados como tales. Conocer el concepto de la manera más precisa posible es de gran interés, tanto para profesores como para padres, pues, en definitiva, se trata del desarrollo irregular en el niño que, como toda irregularidad, puede llevar a consecuencias que exijan puntualmente una atención adecuada. De hecho, pese a que actualmente se acepta que la superdotación no tiene por qué estar asociada a problemas, algunos niños superdotados, en ocasiones, pueden manifestarlos, aunque como grupo las comparaciones estadísticas den una imagen positiva de ellos. Determinar objetivamente los problemas a que pueden estar expuestos, bien por el hecho de sus altas capacidades o bien por el tipo de su comportamiento, han sido las vías de explicación que, generalmente, se han venido utilizando ante dos hechos aparentemente contradictorios. Por un lado, el que en términos de grupo suelen describirse de forma saludable y de otra que, clínicamente, sea un grupo que haya llamado la atención por el número de ellos que reciben tratamientos en consultas de especialistas. Sobre ello existe suficiente constancia desde hace muchos años, concretamente a través de diversas referencias bibliográficas que lo han ido poniendo de manifiesto, incluso de autores españoles, como Ríos González (1973) y Perearnau (1970), según García Yagüe (1986: 127-128), autor que recoge, a tal respecto, amplia y detallada documentación.

La preocupación por esta paradoja fue, posiblemente, lo que llevaría al psicólogo francés Jean Charles Terrassier a acuñar el concepto de disincronía tras examinar a más de dos mil niños superdotados o intelectualmente precoces y constatar la existencia de "*algunas peculiaridades casi constantes en su desarrollo*" (Terrassier, 1993:169). Al observar el autor que, muy frecuentemente, los niños superdotados manifestaban "*carencia de sincronización en los ritmos del desarrollo de su progreso intelectual, afectivo y motor*", (Terrasier, 1988:224) con repercusión en varios aspectos de su vida y problemas psicológicos futuros, fue cuando consideró que su aportación podía ser digna de clasificación en términos de síndrome.

Sin embargo, los orígenes del síndrome denominado de disincronía, se encuentran en lo que Zazzo (1989) llamó, mucho antes, *heterocronía*, concretamente cuando, refiriéndose al retraso mental, en comparación con el niño normal, expuso la idea de que los ritmos de desarrollo podían variar y acarrear consecuencias problemáticas. Por consiguiente, ambos términos hacen referencia a un mismo fenómeno (el del desarrollo irregular del niño) y, por tanto, pueden producirse en las dos formas de excepcionalidad, más y menos inteligentes, superdotados e infradotados. La diferencia residiría en que los diferentes ritmos de desarrollo se producen de forma inversa en unos respecto a los otros, pese a que las pautas de desarrollo de los deficientes mentales son, evidentemente, bastante diferentes a las del resto de la población. Ante las posibles connotaciones que podían derivarse del término heterocronía, Terrassier decidió incorporar disincronía como el término más adecuado a la hora de su aplicación a los niños superdotados, por considerarlo mucho más apropiado y para evitar confusiones.

Para el autor, el concepto de disincronía hace referencia al desfase o desequilibrio que puede manifestarse entre el desarrollo intelectual y el desarrollo emocional y de personalidad, expresándose en los niños denominados superdotados a través de conductas o capacidades propias de niños de mayor edad, en el ámbito intelectual, confrontadas a niveles de madurez emocional y vivencias sociales normales para la edad del niño.

Lo esencial, por tanto, de la disincronía, es que el nivel de desarrollo intelectual estaría situado por encima, parcial o globalmente, del nivel de desarrollo emocional o social de las personas a las que se les atribuye, siendo lo meritorio del concepto, no tanto lo novedoso de su aportación, como el "*ofrecer una estructura clara en la que situar los comportamientos del niño que han sido ya conocidos y*

registrados" (Terrassier, 1988:295), para ayudar a quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones durante su progreso educativo.

Con el fin de aproximar a la mejor comprensión del concepto de disincronía como el síndrome que incluye irregularidades internas y externas en el desarrollo y sus consecuencias, Terrassier hace una distinción entre la disincronía interna y la disincronía social, ofreciendo los ámbitos y aspectos en que una y otra puede manifestarse.

Respecto a la disincronía INTERNA, dice Terrassier, *"que los niños intelectualmente precoces presentan habitualmente un desarrollo heterogéneo específico, la disincronía interna, que constituye su perfil normal de desarrollo"* (1993: 182), apareciendo entre aspectos distintos que, básicamente, se manifiestan en las tres disincronías siguientes:

1ª.-Disincronía entre inteligencia y psicomotricidad.

Se produce este tipo de disincronía cuando en el desarrollo psicomotor no manifiesta la misma precocidad que en el desarrollo intelectual. Los diferentes ritmos en su desarrollo suelen tener consecuencias escolares, que aparecen en el aprendizaje de la lectoescritura. La facilidad con la que aprenden a leer se contrapone a la dificultad en aprender a escribir, encontrando un gran obstáculo en la coordinación de la escritura con su natural ritmo mental, que es el excepcional o precoz. Esta situación les produce ansiedad, concretamente cuando ponen empeño y esfuerzo para conseguirlo, rigidez muscular en los movimientos de la mano y, especialmente, la insatisfacción de no poder lograrlo. La suma de ambos elementos puede llevar al resultado de actitudes negativas hacia la escritura, además de las consecuencias posteriores que se irán manifestando en la ortografía, composición de frases o cualquier otro tipo de tareas de expresión escrita. La falta de atención a esta disincronía, puntualmente, puede desencadenar hasta en fracaso escolar y repercusiones psicológicas, nunca deseables para ningún niño.

2ª.-Disincronía entre lenguaje y razonamiento.

Según el autor, entre las capacidades de razonamiento y de lenguaje también existe desfase en los niveles de desarrollo. Para Terrassier, *"en cualquier caso, ya sea medida verbalmente o no, la capacidad de razonamiento se encuentra siempre por delante de la capacidad del lenguaje del niño superdotado"* (1988:296), manifestándose generalmente en un razonamiento

muy superior a la capacidad de expresión. Es lo que en un lenguaje coloquial se suele afirmar de ellos: piensan más rápido de lo que pueden expresar con palabras.

La facilidad de su razonamiento, que le permite una rápida comprensión, no se manifiesta de manera similar en su expresión verbal. En consecuencia, sus resultados, una vez valorados, son inferiores a los que obtienen otros niños, que, sin ser de alta capacidad, ponen atención, esfuerzo y memoria. De acuerdo con Terrassier, *"los niños superdotados parecen poco dispuestos a hacer uso de su memoria, y a realizar el esfuerzo necesario para retener sus aprendizajes escolares"* (1988: 297), requisitos importantes en la escuela, tanto para las calificaciones, como para la aceptación favorable de sus profesores.

3ª.- *Disincronía entre el desarrollo afectivo y el intelectual.*

Esta disincronía se manifiesta cuando la madurez afectiva no sigue el ritmo del desarrollo intelectual. El rápido desarrollo de su inteligencia le posibilita acceder a informaciones de fuertes cargas emocionales que su nivel de desarrollo afectivo no le permite asumir con normalidad. De hecho, ante situaciones dramáticas este desfase puede manifestarse a través de reacciones de angustia, miedo o ansiedad que no pueden aliviar o disipar fácilmente, pese a que disponen de suficiente razonamiento para ello. El hecho de no poder integrarlo apropiadamente, todavía hace más intensos los miedos o angustias que, generalmente, acusan a la hora de acostarse

Aceptar este tipo de disincronía interna suele resultar dificultoso, particularmente para sus padres, pero mucho más difícil lo es para el niño. Su relativo nivel de madurez emocional no le hace posible asimilar con normalidad lo que intelectualmente es capaz de percibir y procesar de la realidad que le rodea.

En cuanto a la disincronía SOCIAL, la segunda de la clasificación, hace referencia a la forma más clara de disincronía que puede manifestarse en estos niños, y que aparece cuando el desfase surge entre la norma interna del desarrollo precoz y la norma social establecida, de tal manera que el niño tiene que superar normas de referencias inadaptadas para él, aunque éstas sean las más adecuadas para la mayoría de los niños.

La disincronía social, también denominada externa, puede manifestarse en ámbitos concretos que dan nombre a los dos tipos o modalidades de disincronía: la

disincronía entre el niño y la escuela y la disincronía entre el niño y la familia. Ambas indican la existencia de un desfase y conducen a dificultades recíprocas, tanto con el sistema educativo, profesores y otros niños, como con los padres y hermanos.

La disincronía entre el niño y la escuela o disincronía escolar “*resulta del desajuste entre el ritmo standarizado del curso escolar y el ritmo personal de desarrollo rápido de los niños precoces*” (Terrassier, 1993:173), atribuyéndose a la rigidez de los sistemas educativos que escolarizan y organizan grupos según el criterio de edad, estableciendo los currículos para cada nivel. Estos aspectos ayudan a que los alumnos precoces vean frenadas sus posibilidades intelectuales, al tener que seguir una velocidad que les obliga a ir más despacio, debiéndose, en gran medida, a que el ritmo de progreso debe ser homogéneo en todos los alumnos del grupo, así como a la tendencia de los maestros a prestar más ayuda y atención a quienes no lo alcanzan. De igual manera, los recursos materiales y humanos con que cuentan los centros están orientados hacia quienes manifiestan dificultades de aprendizaje, y no para aquellos que, suponiendo que no lo necesitan, pierden oportunidades de estímulo que desarrollen sus recursos intelectuales, enseñándoles, en cierta medida, a que aprendan que el trabajo escolar no es meritorio de esfuerzo.

La medición del desfase entre el ritmo estándar y el personal de desarrollo de los niños precoces, llevó a Terrassier a lo que llamó Cociente Escolar (C.E.), con el que indicar la relación existente entre la edad escolar y la edad mental, justificando que ambas serán sincrónicas si el resultado del cociente es igual a uno o muy próximo a ese valor.

Cuando el Cociente Escolar se aleje de ese valor, nos indicará, además de que ambas edades no están equilibradas, que el niño no está progresando bien. La valoración dependerá de cada profesional -a la hora de su aplicación-, pues la medición de la edad mental de un niño, así como la exactitud de esa medida, no cuenta con demasiada aprobación actualmente entre todos los profesores.

En cuanto a la disincronía entre el niño y los padres, los desajustes se pueden acentuar cuando los niños proceden de ambientes empobrecidos culturalmente.

Generalmente, los padres no esperan que sus hijos sean precoces. La precocidad les sorprende, y las preguntas acerca de Dios, la muerte, el universo, etc. les ponen en alerta y les genera más reocupación, cuanto más pequeño es el niño. La mayoría de las familias son las primeras en, al menos, sospechar de la precocidad de sus hijos, pero eso no quiere decir que lo vayan a aceptar y que todos pongan el empeño necesario en estimular su característica diferenciadora (tengan o no más hijos), a veces porque no saben hacerlo, pero también porque no pueden o porque no lo consideran necesario. En cualquiera de los casos, los padres tienen que optar entre tratarles como adultos o como niños.

La consecuencia de cualquiera de las dos opciones deriva en lo que Terrassier ha considerado esta disincronía, puesto que la respuesta de los padres no estaría en consonancia con el nivel de evolución afectiva del niño, en el primer caso, o con el nivel intelectual y cognitivo, en el segundo. La situación del niño entonces puede llevarle a sentimientos de culpabilidad, si continúa en el desarrollo de sus peculiaridades, o bien optar por renunciar al desarrollo de sus potenciales, inhibiéndolos. La falta de oportunidades de aquellos niños que proceden de ambientes menos favorecidos, en lo cultural y en lo económico, no le harán fácil el poder expresar sus posibilidades, ni ofrecerán el lenguaje y el pensamiento organizado que pueda satisfacer sus interrogantes, así como la posibilidad de encontrar otros contextos, fuera de la familia, que compensen las carencias derivadas de la falta de recursos, generalmente económicos, que suelen encontrarse fuera de la gratuidad que ofertan los servicios públicos.

Acerca de la disincronía entre el niño y otros niños o compañeros, el desajuste existe porque la edad real del niño no es coincidente con el nivel de desarrollo intelectual de la mayoría de los otros niños que no son precoces. Según afirma Terrassier, (1988, 1993), ordinariamente procuran tener amigos mayores con quien hablar, resultándoles más interesante los diálogos con ellos, mientras que para juegos de interior o discusiones, buscan a los adultos. Por el contrario, cuando se trate de deportes o juegos de exterior, el condicionante físico le hace necesario escoger a los niños de su misma edad.

Cuando el niño precoz encuentra obstáculos en su búsqueda de amigos o compañeros para relacionarse, pueden adoptar una actitud pasiva ante ello, que les conduce a refugiarse en la lectura o a desarrollar el gusto por trabajos individuales, coleccionismo, manejo de las nuevas tecnologías, etc., alejándoles de manera considerable cada vez más de su grupo de iguales, a los que necesita para su

armónico desarrollo. En estos casos, la ayuda es decisiva y, entre las soluciones posibles, se encontraría la de ofertar posibilidades que permitan la relación con otros niños de su edad, pero de similares características.

Paralelamente a la disincronía, durante el desarrollo de estos niños, otra de las peculiaridades que suele atribuírseles es la que Terrassier denominó *Efecto Pygmalión Negativo*, considerado como otra característica notable dentro del desarrollo irregular que suele manifestarse en esta población de alumnos.

Basándose en el tradicional efecto Pygmalión, debería cumplirse que el profesor, informado acerca de las posibilidades intelectuales de su alumno, se sitúa en una posición mucho más favorable para poder ayudarle a lograr el óptimo desarrollo, obteniéndose la consecuencia más positiva y satisfactoria del conocido efecto. La dificultad aparece cuando se desconoce que un alumno dispone de potenciales intelectuales, y que el no actuar podría desembocar en un desarrollo desequilibrado.

Ante el desconocimiento, las expectativas del profesor hacia ese alumno no varían, es decir, el profesor no espera mejores rendimientos de ese alumno precoz con respecto a lo que espera del resto. Por tanto, no proporcionará ni ayuda, ni oportunidades de aprendizajes avanzados, ni estimulación, ni desafíos que hagan posible mejorar el rendimiento; más bien, el resultado puede ser el contrario, no sólo por no haberse cumplido el efecto Pygmalión original, en el que el alumno acepta las expectativas del maestro, progresando si el maestro piensa que es capaz de hacerlo, sino por producirse el efecto Pygmalión negativo, cuya consecuencia es el rendimiento mediocre, en contra de sus posibilidades, y la situación más favorecedora hacia la evolución de disincronías.

Cuanto más alumnos precoces sean identificados, menor será el número de casos en los que se produzca el efecto Pygmalión negativo, siendo lo más importante, no sólo que estos efectos no aparezcan, sino que la formación de sus maestros y la de sus padres ayuden al niño a que ambas expectativas, escolares y familiares, actúen en concordancia, tanto para el mejor rendimiento del niño, como hacia su desarrollo regular, equilibrado y armónico. Los niños se lo merecen.

La importancia de la disincronía –denominada por Terrassier– cuando el desarrollo del niño es irregular a la hora de su aplicación en la práctica de la realidad, ha sido la consideración que se ha tenido en cuenta para contemplarlo en

el presente trabajo. Padres y maestros necesitan de información suficiente, no para detectar posibles disincronías, sino para evitar que desfases en los ritmos de desarrollo puedan evolucionar y llegar a serlo.

Sin dejar de valorar la aportación de Terrassier y reconocer que es el autor que, con mayor profundidad, ha trabajado el desarrollo de estos niños, con sus posibles peculiaridades, convendría tener en cuenta, concretamente a la hora de la práctica o de su aplicación, que la disincronía tiene una dimensión esencialmente evolutiva, y que la superdotación no debe forzosamente vincularse a precocidad o viceversa. Ambos conceptos son diferentes, aunque en un niño puedan darse las dos características. Generalizar la disincronía a toda la población de alumnos con altas capacidades podría agravar la problemática escolar y angustiar a muchas familias, aunque con ello, a veces, se vuelvan más fructíferas las consultas de los especialistas. Por consiguiente, se hace necesaria la prudencia extrema a la hora de determinarla, evitando alarmar a padres y profesores, si no se explica y aclara que el hecho de que se popularice como *síndrome de disincronía* no implica que se trate de una patología.

3.1.5. Evolución de la educación del superdotado desde una perspectiva histórica

Durante largos años, los investigadores se han afanado por dar con las condiciones ideales de la educación de los niños en edad escolar. Por lo que respecta a los alumnos denominados superdotados, aunque los resultados que ellos obtienen han dispuesto de una considerable divulgación, en la investigación y las publicaciones sobre su educación se demuestra que el interés hacia ellos y la atención a sus necesidades no han sido continuos a lo largo del tiempo. En consecuencia, su atención educativa cuenta con relativa y escasa tradición, pese a la existencia, según Maker (1989), de unos trabajos en EE.UU. de 1866, que podrían ser calificados como los primeros cursos dirigidos a estos destinatarios.

Situados los antecedentes en los referidos trabajos, la atención educativa a estos alumnos no se mantuvo constante hasta iniciarse el siglo XX. Sería después de 1915 cuando el interés y preocupación por estos niños manifestaría un crecimiento significativo, justificado, en gran medida, por factores como el desarrollo de la prueba de Inteligencia de Binet, la publicación de la Escala de Inteligencia de Stanford –Binet y el cambio de actitud, política y social hacia estos niños. La educación dirigida hacia ellos, iniciada en los EE.UU. como pioneros en la educación del superdotado, se basaba en la modalidad educativa de la aceleración y la programación flexible (Maker, 1989).

En décadas posteriores (alrededor de 1930), la educación de estos alumnos cambió a otra de las modalidades preferidas para los alumnos superdotados, el enriquecimiento de las clases ordinarias, suprimiéndose los programas especiales para ellos, argumentado por la preocupación de muchos educadores sobre el crecimiento emocional y social de los alumnos acelerados, junto a otros factores económicos y políticos acaecidos en esos momentos, lo que volvió de nuevo a poner de manifiesto la pérdida de interés y preocupación por su educación. Sería más tarde, en 1957, cuando el lanzamiento del Sputnik hiciera percibir a la sociedad estadounidense, en general, que tal acontecimiento demostraba la supremacía de Rusia, desencadenando un interés repentino hacia la educación del superdotado. Fundamentalmente, se buscaba el desarrollo del talento disponiendo de presupuestos favorables, tanto para su detección, como para el desarrollo de

numerosos programas especiales que, esencialmente, trataban de matemáticas y tecnología a través de un currículo centrado en conceptos abstractos e ideas básicas que aproximarán a la comprensión de la estructura de la disciplina, claves importantes para facilitar al superdotado tanto el estudio posterior de la misma como su rendimiento en ella.

No obstante, este renovado interés tampoco se mantuvo constante durante un largo periodo. La defensa de los derechos humanos, que reclamaba urgente atención a la situación de los alumnos que manifestaban discapacidades o que culturalmente eran diferentes, resultaba incompatible con el desarrollo de los programas especiales de superdotados, pues de una parte estos programas acogían a una bajísima representación de alumnos con discapacidad y de otras culturas, y de otra, no menos importante, la consideración de estos programas como una enseñanza segregadora, que agrupaba a los estudiantes bajo el criterio exclusivo de su habilidad, se interpretaba como dar más ventaja a quiénes ya la poseían.

Sin embargo, antes de comenzar la década de los ochenta, se observa que va apareciendo cierto interés, aunque discreto, por la educación de estos alumnos que, de manera progresiva, no ha dejado de reflejarse. Este interés se ha ido desplazando no sólo a muchos de los estados del continente americano, debido a la repercusión inmediata de la definición federal del niño superdotado de 1972 (Informe Marland), sino que también se ha ido generalizando a otros muchos países, aunque, como dice Gallagher (1988:238), *"cada cultura ha desarrollado sus propios sistemas para proporcionar una educación especial a los superdotados"*. En este mismo sentido, se orientaba la investigación realizada por Gallagher (1988) que, preocupado en saber si los temas respecto a la educación para los superdotados eran de similar importancia en otros países, pretendió analizar los intereses comunes hacia estos alumnos a nivel internacional. Ayudándose de la búsqueda informatizada del ERIC (Educational Resources Information Center), hizo un análisis de la documentación disponible en función a la elección de seis de los temas que mejor representaban los intereses de Estados Unidos. Estos temas eran los siguientes: agrupación para la instrucción, aceleración, pensamiento productivo, formación del profesorado, superdotados de grupos minoritarios y búsqueda de talentos. Respecto a los países que, en esos momentos, contaban con más de una referencia bibliográfica se encontraban: Australia, Bulgaria, Canadá, Francia, Gran Bretaña, India, Israel, Japón, República Popular China (Taiwan), EE.UU., URSS y Venezuela. El resultado de su trabajo manifestaba las diferencias entre las distintas culturas, a la vez que el interés por estos escolares. Sobre ello, dice el autor,

(1988:239), que los países de “*Japón, Israel y Taiwán, por ejemplo, parecen no estar interesados en los problemas de aceleración educativa, Gran Bretaña está muy interesada en la agrupación por capacidad, y los Estados Unidos, sobre el pensamiento productivo*”.

Sin olvidar que existen grandes diferencias culturales, realmente, a la hora de tomar decisiones acerca de la educación de los superdotados, y especialmente, quiénes tienen que hacerlo, se encuentran ante una situación muy similar y con cuestiones o problemas de notable significación, ya que si se facilita una educación excelente para estos alumnos, su interpretación inmediata es la de dar una educación para unos cuantos, opción opuesta a la de proporcionar una educación integrada para muchos; por tanto, para cualquier cultura, contemplar este hecho ha supuesto una continua vacilación entre una y otra opción.

La atención de las necesidades educativas del superdotado siempre ha llevado implícita una determinada tendencia que gira alrededor de los diferentes posicionamientos que se pueden adoptar en cada cultura a la hora de tomar decisiones. Así, en los países democráticos se ha debatido fuertemente sobre el eterno dilema que surge entre excelencia e igualdad, argumentando que si se opta por la primera, existe el riesgo de generar una sociedad elitista, mientras que si el énfasis se pone en la igualdad, además de desconsiderar las diferencias humanas, se perdería el potencial sobresaliente. Los llamados *ciclos de interés* hacia el superdotado de Maker (1989), referidos a los diferentes momentos de preocupación y atención hacia estos alumnos en los Estados Unidos, es un claro ejemplo de alternancia entre una y otra tendencia, enfrentadas y consideradas como filosofías competitivas. Asimismo, se puede percibir también la tendencia que subyace en la educación del superdotado al establecerse los objetivos educativos, pues ante ello, surge la disyuntiva de si el superdotado debe desarrollar su talento en bien de la sociedad, justificando así la dedicación de estos fondos o, por el contrario, el superdotado debe desarrollar su talento para su bien individual, argumentándose, en este caso, que debe ser él, como protagonista, quien decida por su propio impulso si realizará o no contribución positiva a la sociedad, sin necesidad, por tanto, de hacerle sentir presión alguna. Esta última tendencia, procedente de la defensa de los derechos humanos, es la que ha impulsado un cambio de actitud en la sociedad, cada día más a favor de que la educación de estos alumnos se oriente hacia una educación institucionalizada, como para todos los alumnos, en una escuela integradora.

En consecuencia, la educación de los alumnos superdotados que se ha ido generalizando progresivamente en casi todos los países, actualmente tiende a que sea desarrollada dentro de las aulas ordinarias, abandonando posicionamientos tradicionales que impulsaban servicios educativos, para estos escolares, asentados en aulas específicas. Como alternativa, surgen las propuestas educativas, como el Modelo de Enriquecimiento General de Renzulli o el Modelo Curricular Integrado de Maker, que plantean su desarrollo en las aulas ordinarias, optimizando la interacción con los demás miembros de la comunidad educativa, sin precisar de profesores ni de aulas especiales. Paralelamente, se impone cada día más la obligación de identificar y prestar la atención necesaria a los alumnos de diversa procedencia, tanto de culturas diferentes como de ambientes económicos y culturales desfavorecidos, así como del grupo de alumnos que manifiestan discapacidad.

Se insiste también en que sobre el concepto de superdotación son muchas las propuestas que se han definido (ver Capítulo 2) y que, a su vez, conexianan con otras muchas respuestas educativas para estos alumnos. Por tanto, sea cual sea la perspectiva que se adopte; tanto el concepto como el proceso de identificación deben ser coherentes con la naturaleza de la práctica educativa. El sentido de su educación es proporcionarle el óptimo desarrollo de su capacidad.

Desde un punto de vista educativo, no tendría ningún sentido la identificación de estos alumnos si no se tuviera previsto trabajar adecuadamente con ellos, ya que el objetivo que se pretende es conseguir su mejor progreso educativo, personal y social, ya sea desde la aceleración o desde el enriquecimiento; dos opciones educativas consideradas como las dos grandes categorías más representativas de la educación de estos alumnos (pese a que cada una de ellas pueda albergar múltiples y diversos procedimientos), que pueden y deben complementarse. Si así fuera, dejaría de mantenerse la confrontación entre ambas opciones que tanta literatura ha desarrollado, interrumpiendo el permanente debate que surge a la hora de su aplicación, pues ambas, además de no ser excluyentes, puede que sean, puntualmente, lo más beneficioso para la educación de muchos de estos alumnos.

3.1.6. La Aceleración: Definiciones y modalidades

La aceleración es una de las opciones educativas utilizada en la población de superdotados que, pese haber sido sobre la que más investigación se ha llevado a cabo, genera el mayor grado de controversia, especialmente por el escepticismo y rechazo que suscita a la hora de su aplicación.

El primer programa de aceleración que se implantó data de finales del siglo XIX, en el St. Louis School en Missouri, donde se aplicó a los estudiantes que sobrepasaban claramente la norma establecida para su edad. Aunque la aceleración empezó a generalizarse a partir del siglo siguiente, se ha popularizado de una manera limitada, ya que existe la tendencia de asociarse, únicamente, con el avance de curso, interpretando que se trata más bien de “empujar” al alumno o de “precipitar” su proceso educativo.

La aceleración, como programa para el alumno superdotado, puede diseñarse desde varias perspectivas, tanto desde trabajar los contenidos con mayor rapidez, como para incrementar el número de contenidos o la profundidad de los mismos. Se podrá considerar un programa esencialmente acelerativo si se fundamenta en el esfuerzo de adaptar la enseñanza al ritmo, generalmente precoz, del alumno denominado superdotado.

Respecto a la definición de aceleración, son muchos los autores que figuran en la literatura especializada que, interesados en esta estrategia educativa, han trabajado sobre ella, aportando su aproximación definitoria a dicho concepto. Siguiendo la cronología de su publicación, se han seleccionado las de los autores que mejor podían acercar a su comprensión por su claridad expositiva, siendo éstas las que se incluyen a continuación:

Pressey (1949). *"La aceleración puede definirse como el movimiento de los estudiantes a lo largo de un programa educativo a un ritmo más rápido o a una edad menor de la convencional"*.

Pasow (1958). *"Cualquier modificación de un programa regular puede ser considerado aceleración si permite al alumno progresar más rápidamente y completar un programa en menos tiempo o a una edad más temprana de lo normal"*.

Feldhusen (1988). *"La aceleración de la instrucción significa proporcionar al estudiante un currículo a un nivel más elevado del normal, presentando una información más compleja, con un material más denso o en el que se cubre más información y que se presenta más rápidamente de lo que generalmente se hace en la clase ordinaria. El alumno se enfrenta con un reto mayor del que generalmente le ofrecen los contenidos de su nivel"*.

Rogers (1990). *"La aceleración supone alguna adaptación de un programa que, acorta el tiempo de estancia de un alumno en el sistema educativo y adelanta la finalización del currículo en tiempo o edad"*.

Genovard y Castelló (1990). *"La aceleración consiste en adelantar al niño uno o más cursos escolares a fin de ubicarlo en un contexto curricular de dificultad suficiente para sus capacidades"*.

Davis y Rimm (1994). *"Podemos denominar aceleración a una estrategia que tiene como resultado avanzar posiciones o créditos. Implica moverse rápidamente a través de los objetivos educativos y supone ofrecer el currículo ordinario a una edad o curso inferior de lo que es habitual"*.

Benbow (1998). *"La aceleración consiste esencialmente en decir que la competencia, más que la edad, debería ser el criterio para determinar cuándo un estudiante está preparado para acceder a un determinado currículo o a unas determinadas experiencias académicas"*.

Montgomery (1996). *"Aceleración significa que el alumno se mueve a través del currículo estándar a una velocidad mucho más rápida que sus iguales en edad"*

Piirto (1999). *"La aceleración consiste en permitir al niño moverse tan rápidamente como sea posible a través del material demandado"*.

En general, las definiciones giran alrededor del hecho de que los alumnos de altas capacidades se diferencian en que su ritmo de aprendizaje es más rápido, permitiéndoles que su progreso por el currículo también lo sea de la misma manera, siendo ésta la razón que, en gran medida, justificaría la aceleración, entendida como la opción educativa que permite flexibilizar el progreso del alumno por el sistema educativo. Será, por tanto, el propio alumno quien determine esa

flexibilización de su progreso. El análisis global de las definiciones que se acaban de exponer permite observar el acuerdo que, sobre el concepto de aceleración, mantienen los distintos autores, coincidiendo en dos aspectos clave: de una parte, el que se dirige a los alumnos, a quienes se les presupone con un “ritmo” de progreso, y de otra, el que sugiere procesos que muevan al alumno a través de los contenidos a un ritmo más rápido del que progresan los de su edad. No obstante, la definición de Benbow afirmando que el criterio a la hora de acelerar debe ser el de la competencia más que el de la edad, sugiere que puede ser pertinente, pero para aquellos alumnos con muy elevado potencial y como una de las mejores opciones educativas al aplicarla junto con programas de enriquecimiento en contextos desafiantes para el alumno. Finalmente, y de acuerdo con Reyero y Tourón (2003), la aceleración podría entenderse como la medida educativa que permite al alumno aprender a su propio ritmo, donde la combinación de profundidad, velocidad y amplitud fuera la adecuada, teniendo siempre en cuenta las características intelectuales, emocionales y sociales del alumno al que se le propone la aplicación de esta opción educativa.

A pesar de estar generalizada la idea de aceleración como el avance de un curso, o de varios, a lo largo de la escolarización de un alumno, ésta no es la única de las modalidades, aunque sea la más utilizada. Quizás se pueda encontrar aquí la razón por la que tantas veces ha encontrado la oposición más frontal de muchos profesionales de la educación, que han desestimado su aplicación para ciertos alumnos. Según muchos autores, entre ellos, Benbow (1979), Southern, Jones y Stanley (1993), Schiever y Maker (1997) la aceleración no se refiere a una sola opción, sino que puede adoptar cierto número de opciones o modalidades, pudiendo existir hasta más de veinte (Reyero y Tourón, 2003). La coincidencia de sus enunciados, permite poder asociarlas y clasificarlas en varios grupos. En este sentido, la clasificación de las distintas modalidades de Reyero y Tourón (2003) ofrece bastante claridad. Siguiendo esta clasificación, los grupos para estos autores son los cinco siguientes:

En primer lugar, la modalidad que denominan *admisión temprana*, que es la que permitiría a los alumnos ser admitidos en la escuela o etapa escolar a una edad más temprana de lo establecido. Esta opción podía ser una de las más pertinentes para los niños precoces, puesto que en Educación Infantil e inicios de la Educación Primaria les permitiría avanzar en su progreso educativo al ritmo de las habilidades que estos alumnos suelen manifestar en estas edades, pues como ya se

ha venido diciendo, la precocidad y la superdotación son dos conceptos distintos, aunque puedan darse en el mismo niño las dos características de su potencial.

En segundo lugar, *avanzar curso*, que sería cuando el alumno omite uno o más cursos de los que están establecidos. Generalmente, a este tipo de aceleración se le conoce como la que permite “saltar” al alumno uno o más cursos, siendo también la que más se identifica con la interpretación general de aceleración y la más aplicada para los alumnos de las etapas de Educación Primaria y Secundaria, siempre que éstos manifiesten altas capacidades y destaquen en todas las áreas propias del curso en que se encuentran escolarizados. Es importante tener en cuenta, a la hora de su aplicación, la edad exacta del alumno, pues a veces coincide que el hecho de haber nacido escasamente después de la fecha de corte establecida, le hace a un alumno pertenecer a un curso y no a otro.

Avanzar materias es el tercer grupo de la clasificación. Esta modalidad se refiere a cuando, sin haber sido promocionado al curso superior, el alumno pasa una parte del horario escolar recibiendo clase en una materia con alumnos mayores. Esta modalidad puede darse desde muy diversos diseños, existiendo, entre otros, los créditos por exámenes, las clases combinadas, reducción del tiempo de una parte del currículo, progreso continuo, instrucción al propio ritmo, compactación del currículo y ubicación avanzada. Suele estar aconsejada para los alumnos de Educación Secundaria que manifiestan, además de alta capacidad, claros y concretos intereses de ampliación o profundización respecto a ciertas materias o áreas de conocimiento.

En cuarto lugar, estaría el grupo de *opciones que utilizan medios externos o se realizan fuera del centro educativo*, en la que se alberga un conjunto de opciones que no se contemplan como tareas o actividades propias del centro y que, incluso, pueden desarrollarse fuera de él. Entre ellas se encontrarían la de los mentores, los cursos por correspondencia, los cursos de verano, los cursos de sábados, o bien, durante horarios extraescolares. Suele ser una de las opciones más utilizadas por las familias que, aconsejadas desde los centros educativos por orientadores y profesores, o bien por las asociaciones existentes, encuentran en éstos la información y el asesoramiento que precisan para ofrecer a sus hijos esta medida educativa, que también podría llamarse “recursos adicionales”, ya que no se les ofrece en los colegios o institutos. Entre las posibles apreciaciones que podrían hacerse a este tipo de modalidad de aceleración, estaría la de poder ser considerada como una medida de enriquecimiento extracurricular, ya que plantea

casi idénticas situaciones para estos niños, que las contempladas desde el enriquecimiento. De hecho, como ya se ha comentado anteriormente, las dos medidas típicamente utilizadas en la educación de estos alumnos deberían estar conjuntamente contempladas a la hora de su aplicación.

Finalmente y en quinto lugar, se encuentra la modalidad de *finalizar una etapa escolar antes de tiempo*, que estaría en función de las modalidades anteriores, ya que el alumno podría terminar antes de lo establecido cualquiera de las etapas educativas o la licenciatura de estudios universitarios.

De los cinco grupos de la clasificación, las opciones que aparecen como las más comunes en la literatura especializada, y que son de hecho sobre las que mayoritariamente se ha investigado, son las de admisión temprana, especialmente en Educación Infantil; avanzar un curso o más, y avanzar omitiendo una materia. Asimismo, suele recomendarse que, a la hora de tomar decisiones para aplicar la aceleración, deben apoyarse en determinados criterios. En este sentido, Reyero y Tourón (2003), recogen los tres criterios que consideran fundamentales los autores Southern, Jones y Stanley (1993). El primer criterio consiste en partir de que los superdotados se diferencian de los que no lo son por el ritmo al que pueden adquirir los conocimientos, aunque esto no excluya otras diferencias intelectuales cualitativas. El segundo consiste en que, adaptando el ritmo del proceso educativo o avanzando curso se responde mejor a ciertas necesidades que manifiestan los alumnos, y el tercero de ellos, sería la consecuencia de los dos anteriores: los contenidos del currículo escolar durante los distintos cursos de su escolarización son, generalmente, los apropiados para estos escolares, aunque se les niegue por los obstáculos que supone la fuerte relación establecida entre edad y curso.

Pese a que la aceleración está haciéndose cada vez más popular, es también cierto que todavía existen reticencias hacia ella. No cabe duda, que ésta medida ha ocasionado uno de los temas de mayor debate, siendo el elemento de más fuerte oposición la edad del niño, basado en la creencia de que éste debe permanecer junto a sus pares de igual edad cronológica, obteniendo el nivel de rendimiento determinado que la escuela establece para un momento concreto de su desarrollo. Estas creencias continúan estando muy arraigadas en la sociedad, estableciéndose una rígida relación entre la edad y el curso, a pesar de que antes de la Segunda Guerra Mundial lo común era que las aulas se ocuparan con alumnos de distintas edades. La escolarización obligatoria de todos los niños hizo necesario fijar un criterio que permitiera a los centros educativos admitir, enseñar y despedir

a los alumnos y, ciertamente, la edad es uno de los que resuelve, con gran facilidad, las demandas de la escolarización. Asimismo, las teorías del desarrollo, procedentes de la Psicología Evolutiva, vinieron a reforzar el criterio de edad. La difusión de dichas teorías, en cuanto a que la adquisición del conocimiento y el desarrollo de estructuras de organización cognitiva puede ser predecible en el niño, por seguir una determinada secuencia, hizo más fuerte dicho criterio, sin considerar que el ritmo de desarrollo en cada niño –aunque siga la misma secuencia–, no tiene por qué ser idéntico, sino que puede variar, hasta considerablemente, de uno a otro. Por tanto, se podría afirmar que no es correcta la interpretación de que la edad cronológica sea el indicador principal del desarrollo, habilidad y potencial para el progreso educativo de un alumno. Pese a ello, se hace difícil modificar la fuerte relación establecida entre la edad y curso, siendo el obstáculo más poderoso para que sea aceptada, en mayor medida, esta opción educativa. En este sentido se manifestaba Gallagher (1988) cuando decía que: *"lograr proporcionar una educación equilibrada a niños concretos, con diferencias en su desarrollo intelectual y social, resulta difícil a los educadores, pues los sistemas educativos no están diseñados para hacer frente a estas disparidades"*.

Ante tan fuertes resistencias, es bastante lógico que todavía la aceleración genere controversia, haciendo que el debate entre los profesionales se siga manteniendo, principalmente, en los ámbitos educativos. Esta situación deriva en enfrentamientos entre los defensores y los opositores. Quiénes se oponen, están convencidos de los efectos negativos de la aceleración y que éstos tienen implicaciones sociales y emocionales. En gran medida, a estos argumentos se podrían encontrar ciertas explicaciones. La primera de ellas sería la dificultad que presenta la medición del desarrollo social y emocional del niño. Determinar ese daño en un alumno es mucho más difícil que valorar el rendimiento académico, tanto para los maestros y padres (cuando emiten valoraciones al respecto), como para el resto de profesionales, pues los instrumentos psicométricos que se utilizan para ello también son de mejores características los que miden el rendimiento. La segunda explicación se podría encontrar en la tendencia generalizada de culpabilizar a la aceleración de la dificultad o problema que surja en el alumno acelerado, aplicándose más como una medida reactiva que preventiva, ya que a veces se opta por ella como la última medida para aliviar el aburrimiento que manifiesta el niño. En este sentido, Gagné (1985) comprobó que, en la mayoría de los casos estudiados, los problemas que se manifestaron en los alumnos acelerados posiblemente se hubieran manifestado aunque no hubieran sido acelerados. La tercera de las explicaciones se centra en la creencia de que puede dejar lagunas en

determinadas áreas del conocimiento, o una retención mediocre de los contenidos aprendidos. Sobre este aspecto, el meta-análisis realizado por Kulik y Kulik (1984) sobre los efectos de avanzar curso demostraron que los alumnos que habían sido acelerados no manifestaban daño académico como consecuencia del proceso, manteniendo sus ventajas académicas y su alto nivel de producción en situaciones hasta de mayor dificultad. Sus resultados y conclusiones coinciden con la revisión anterior de Pollins (1983) y los llevados a cabo posteriormente por Rogers (1992).

La investigación muestra que los efectos negativos que puede ocasionar en el desarrollo emocional y social de los niños no son reales. En otras palabras, la investigación no ha encontrado evidencias que afirmen que la aceleración afecte al desarrollo emocional y social del alumno. Aunque en algún alumno, particularmente, se observe un determinado problema, quizás esa circunstancia no se deba precisamente al hecho de su aceleración. También demuestra que los efectos académicos que les produce les permite manejar el reto académico de aquellos programas acelerados que se les proponga llevar a cabo.

Como ya se ha comentado anteriormente, sobre la aceleración existe un gran trabajo de investigación. Destacando de entre todos, por lo reiteradamente mencionado en la literatura, el estudio de meta-análisis de Kulik y Kulik (1984), cuya finalidad era la de observar los efectos que produce la instrucción acelerada en los alumnos. Para ello revisaron 21 trabajos que, en total, derivaron en 26 informes de investigación referidos a la aceleración, que contenían las más destacadas modalidades. Las conclusiones aportadas fueron: respecto a las materias en que se les aceleró, los acelerados tenían un año de ventaja sobre los no acelerados de igual edad; en cuanto a los que habían sido acelerados a cursos superiores, el rendimiento era igual de bueno que los mejores alumnos de mayor edad de ese curso. Sobre los aspectos no intelectivos, observaron que existían muy pocos estudios que investigaran sobre sus efectos, y en aquellos que lo hacían los resultados eran imprecisos, pudiéndose deber a la variedad de formas con las que se midieron los resultados. En el mismo sentido concluía la investigación experimental de Schiver y Maker (1991), cuyos resultados afirmaban que el rendimiento académico y la adaptación social de los alumnos que habían recibido enseñanza en clases aceleradas era igual o incluso mayor que el de sus compañeros que, teniendo capacidades intelectuales similares, continuaron su enseñanza en las clases ordinarias, no pudiendo atribuirse, por tanto, ningún efecto negativo a la aceleración y destacando de ella que ofrece ventajas, tales como el aumento de la motivación, el incremento de la confianza del niño y el deseo de

aprender, así como la prevención de la pereza mental, lo que le ayuda en la adquisición de hábitos de trabajo y esfuerzo.

Anteriormente, Daurio (1979) había revisado las investigaciones y trabajos acerca de las distintas modalidades de aceleración que se habían realizado antes de 1980, muy similar a la revisión que hizo Pressey (1949) de los trabajos y estudios sobre la aceleración anteriores a 1949, proporcionando la visión general del estado de la cuestión en esos momentos. Ambas revisiones constituyen un importante trabajo sobre la aceleración en general (Pressey, 1949) y las distintas modalidades (Daurio, 1979), siendo útil además, no sólo para el avance de la investigación, sino por las recomendaciones aportadas, de gran utilidad a la hora de su aplicación.

De la revisión de Daurio (1979) acerca de las modalidades de aceleración, se afirma que la modalidad de admisión temprana en Educación Infantil y Primaria comenzó a ser considerada como el método acelerativo para estos alumnos, análogo a las actuaciones educativas llevadas a cabo con los alumnos desaventajados, a partir de que los estadounidenses se sintieran amenazados por la supremacía de la Unión Soviética, impulsando a los profesores a que se adoptara esta medida educativa para todos aquellos alumnos que consideraran preparados para iniciar dichas etapas educativas antes de la edad prevista. Esta situación, que manifestaba tan repentino interés, posiblemente provocó que entre los profesores y padres no fuera vista de buen grado esta medida, pues además no todos los niños que se estimaron preparados probablemente lo estuvieran, hecho que comenzó a influir y repercutir en la difusión y generalización de fuertes reticencias y, consecuentemente, al impulso del estudio y la investigación sobre la aceleración, sus efectos, ventajas, inconvenientes, repercusiones, etc.

En este sentido, la modalidad de aceleración de la admisión temprana, concretamente a la Educación Primaria, fue uno de los grandes centros de interés y preocupación. Entre los trabajos que han investigado sobre ello, se cita muy frecuentemente el realizado por Proctor, Blak y Feldhusen (1986). Estos autores revisaron 21 estudios relacionados con esta modalidad de aceleración, seleccionándolos en dos grupos. En uno, agruparon los estudios que comparaban a los alumnos acelerados con sus compañeros de clase. En el otro, los estudios que comparaban a los alumnos acelerados con los alumnos que iniciaron el curso según su edad. Los resultados que obtuvieron les llevaron a concluir que la admisión temprana de los alumnos ponía de manifiesto más efectos positivos que negativos. A pesar de tener un año menos que sus compañeros, 16 de los 17 estudios que

analizaba la variable del rendimiento académico indicaron que los alumnos acelerados obtenían igual o superior rendimiento que sus compañeros y, en cinco de esos estudios, se reflejaba que éste se incrementaba según iba avanzando el curso escolar. En cuanto a la adaptación social y emocional de los alumnos acelerados, de los 17 estudios que investigaron sobre ello, varios de ellos (aunque en un bajo porcentaje) indicaron que los alumnos acelerados manifestaron pequeños problemas de adaptación en los primeros años de Educación Primaria, pero que desaparecían tiempo después. Por tanto, concluyeron que cuando se compara la adaptación social y emocional de los alumnos acelerados con la de sus compañeros de curso, mayores de edad, y transcurren los cursos, no aparecen diferencias significativas. Otro de los aspectos interesantes de este trabajo es el que se refiere a los efectos posteriores de esta modalidad de aceleración. Los autores confirmaron que los alumnos admitidos de manera temprana en la Educación Primaria, manifestaron un mejor autoconcepto, fueron más participativos, incluso en actividades extracurriculares, y tenían expectativas más altas de continuar en la universidad que sus compañeros de curso a lo largo de sus estudios de Educación Secundaria.

En el mismo sentido, posteriormente, Cornell, Delcourt, Goldberg y Bland (1992), compararon, a través de su estudio, a 1.100 alumnos de Educación Primaria que asistían a cinco programas dirigidos a la atención de alumnos superdotados. Estos programas eran: atención en la clase regular, clases externas al centro educativo, agrupamiento por habilidad en clases separadas, centros educativos especiales y ninguna atención diferenciada o específica. Además, los alumnos reconocidos superdotados se compararon con sus compañeros de clase y con otros alumnos identificados como superdotados que no recibían ninguna medida educativa específica. El resultado fue que los alumnos superdotados, en cualquiera de los programas, tuvieron un rendimiento académico superior al nivel obtenido en el curso. Los superdotados que empezaron su primer curso de Primaria en programas de superdotados se diferenciaban en casi un curso por encima en su rendimiento académico, y respecto al autoconcepto, entre los superdotados y los que fueron a las clases ordinarias no se encontraron diferencias significativas. Sin embargo, en los superdotados que recibieron los programas, excepto el de clases separadas, su autoconcepto era más alto. Donde no se encontraron diferencias entre los grupos fue sobre las características de aprendizaje. Para los autores, la implicación que pueden tener estos datos para los profesores es importante, particularmente para comparar las distintas modalidades de aceleración con su efectividad.

Continuando con los alumnos de Educación Primaria y respecto al efecto que produce en las familias la admisión temprana de estos alumnos, así como en la escuela y en ellos mismos, se encuentra un estudio de los más actualizados realizado en la Universidad de Coimbra de Portugal. Sus autores, Pereira y Seabra-Santos (2001), pretendieron conocer el grado de satisfacción que producía iniciar anticipadamente la Educación Primaria en sus familias, la escuela y en los propios alumnos. El estudio se llevó a cabo con una muestra de 44 alumnos que optaron por la aceleración desde 1994 a 1999, de un total de 64 alumnos (36 niños y 28 niñas) que también solicitaron admisión temprana. Para recoger la información utilizaron cuestionarios (para padres y profesores) de escala del 1 a 5 y entrevistas semiestructuradas a padres y profesores. Los cuestionarios enviados a los padres, los entregarían en la escuela y posteriormente se devolverían a la universidad, además de utilizarse contactos telefónicos con padres y profesores en ocasiones posteriores. Entre los datos que obtuvieron destaca el grado medio de satisfacción de los padres, por ser el más elevado (4,7), seguido de el de los profesores (4,4). Por tanto, la admisión temprana fue considerada como una buena medida educativa para los padres y también para los profesores. No obstante, los autores consideraron que este grado de satisfacción manifestado al iniciar la Educación Primaria quizás no se mantuviera en los ciclos posteriores, e incluso se cuestionaron que ésta podía tener efectos negativos. Para confirmar sus dudas, analizaron separadamente las opiniones de los padres y de los profesores en cada uno de los cursos académicos. Los resultados obtenidos confirmaron que el paso de los años no modificaba la percepción favorable manifestada por los padres y profesores hacia la admisión temprana de los alumnos. En cuanto al rendimiento académico, la media de los resultados confirmó un rendimiento alto o superior en todos los participantes, eligiendo las matemáticas, mayoritariamente, como el área favorita, además de no manifestar dificultades de adaptación, mantener buenas relaciones interpersonales y un alto grado de autonomía e independencia. Finalmente, concluyen los autores en la necesidad de información y formación para la aplicación de esta medida educativa, sobre todo en los diferentes agentes que participan en el proceso educativo de estos alumnos, y muy particularmente en padres y profesores.

Otro de los trabajos más notables de investigación es el realizado por Rogers (1992) que, preocupada en entender el por qué se manifiestan opiniones tan encontradas a la hora de aplicar la aceleración, se dispuso a averiguarlo. Inició su trabajo recogiendo toda la información que guardaba relación con doce de las

modalidades comprendidas entre 1912 y 1988, localizando 314 estudios, de los cuales sólo 81 ofrecían los datos para calcular los efectos, imprescindibles para su elegido procedimiento de la "síntesis de las mejores evidencias" de Slavin. Los resultados ponían de manifiesto que, para la mayoría de las modalidades de aceleración, se encontraban efectos académicos positivos, y en cuanto a la socialización y adaptación psicológica, aunque también se encontraron efectos positivos, en muchos de éstos no se había profundizado. La recomendación de la autora, dirigida a educadores, profesionales y administradores, es la de aplicar la aceleración con la seguridad de que ésta proporcionará efectos positivos en los alumnos acelerados, pues el alumno no debe estar en la escuela para sobrevivir, sino para progresar en sus aprendizajes con los mayores retos posibles.

A través de la investigación se ha ido confirmando de forma empírica los efectos positivos de la aceleración. Como ya se ha dicho anteriormente, existe un extenso trabajo a tal respecto, lo que ha hecho necesario seleccionar, de entre todos, los que se han estimado más relacionados con los alumnos de Educación Primaria, por ser estos alumnos quienes constituyen el propósito fundamental de la presente tesis doctoral. Por tanto, la no inclusión de otros muchos trabajos, incluso tan importantes como el estudio de los aspectos relacionados con la aceleración del estudio longitudinal de Terman (1947), así como el referido a la Fundación Ford (admisión temprana a la universidad de los estudiantes becados de 16 años de edad media), muy mencionados en la literatura, se debe a que son trabajos que se han ocupado de otros alumnos de edades superiores que encontraban cursando otras etapas educativas. Pese a ello, en las conclusiones de todos los estudios los distintos autores manifiestan que la aceleración, aplicada con los criterios adecuados, es una medida educativa beneficiosa para los alumnos reconocidos de alta capacidad, demostrando consistentemente que los supuestos efectos perjudiciales que se la atribuyen son, más bien, ideas preconcebidas que no se corresponden con la realidad.

3.1.7. El Enriquecimiento como intervención educativa para el superdotado

Como ya se dijo anteriormente, el enriquecimiento es, junto a la aceleración, otra de las opciones típicas para la educación del superdotado. La continua discusión que se ha mantenido sobre los efectos positivos o negativos y sobre los méritos de una y otra (aceleración y enriquecimiento), ha conducido el

debate permanente a favor y en contra, según los sentimientos políticos y sociales del momento histórico y de la investigación realizada.

El recorrido histórico pone de manifiesto cómo ambas opciones educativas se han ido sucediendo, desde el acuerdo o el desacuerdo y, a su vez, han permanecido inseparables, de tal manera que el debate ha girado en función de si la intención social era la de desarrollar talentos o, por el contrario, se deseaba ofrecer entornos de aprendizaje felices y estimulantes. Un ejemplo de ello se evidencia cuando, en los años veinte, surgió la asimilación de emigrantes y la necesidad de proteger a los niños frente a su explotación en el mercado laboral. Estos hechos sociales fueron aspectos más urgentes de resolver que el de interesarse por los llamados "genios". Asimismo, la situación económica de la gran depresión americana de los años treinta hizo que se estimulara la controversia hasta la II Guerra Mundial que exigió la búsqueda y desarrollo del talento. La expansión económica producida posteriormente y el rápido aumento de estudiantes, hicieron volver al enriquecimiento, confirmándose, a lo largo de los años, que en tiempos de prosperidad los recursos aumentan y las opciones educativas también, mientras que en épocas de crisis políticas o económicas éstas se restringen y surge el interés por la aceleración. Además de permanecer, como ya se dijo en el apartado anterior, el debate frontal entre los que defienden la precocidad intelectual y la salud social y emocional de estos alumnos, obviando que ambos aspectos se complementan si el currículo no está rígidamente establecido y no limita las necesidades de progreso educativo que estos alumnos precisan.

El enriquecimiento justificaría su aplicación, por tanto, en la necesidad de establecer un currículo diferenciado coherente a las necesidades y características de los alumnos que manifiesten alta capacidad. En este sentido se manifiesta Whitmore (1988:116) cuando dice que *"los defensores de la educación de superdotados argumentan que debemos identificar a este tipo de alumnos de forma que se puedan conseguir las modificaciones apropiadas en el currículo y la instrucción y se guíe a cada alumno hacia el desarrollo más completo de su potencial"*.

Si se acude a su significado, el término enriquecimiento, según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, significa la acción y efecto de enriquecer. Para Castelló (1997:97), *"este término puede considerarse sinónimo de individualización, entendida en un sentido amplio; los contenidos, niveles de profundidad, ampliaciones, actividades, etc. se diseñan de acuerdo a las"*

características de cada caso en concreto (Renzulli, 1994)”. Por tanto, utilizado en el ámbito educativo, implicaría ofrecer propuestas ricas y variadas a los alumnos que necesitaran equilibrar, en cierta medida, algunos aspectos concretos para su progreso educativo, pudiendo desarrollarse a nivel individual o conjuntamente con el resto de sus compañeros de clase. En este mismo sentido se manifiesta Verhaaren (1991), cuando aconseja que la escuela debe proporcionar a estos alumnos un ambiente de aprendizaje que les ofrezca un máximo de oportunidades, enriquecidas y estimuladoras, para que pueda desarrollar sus propias habilidades.

En consecuencia, el enriquecimiento podría referirse, de acuerdo con Jiménez (2000), *"tanto al modelo organizativo o de provisión de servicios cuanto al contenido y método de enseñanza"*, teniendo por finalidad la de ofrecer a los alumnos aprendizajes más ricos y variados. Asimismo, Schiever y Maker (1997) interpretan el enriquecimiento como el término que puede referirse tanto al currículo como a programas, entendiendo por currículo enriquecido al que implica experiencias educativas más ricas y variadas a través de modificaciones o ampliaciones, tanto en el contenido como en las estrategias de enseñanza que serán diseñadas en función de las características de los estudiantes a los que se les dirige, insistiendo en que la clave del programa de enriquecimiento debería estar en establecer *"un plan sistemático"* para ampliar el aprendizaje de los alumnos. Mientras tanto, para el defensor por excelencia de la aceleración más radical, el profesor Julian C. Stanley (1976), el enriquecimiento se referiría a cualquier procedimiento educativo que va más allá de los habituales, tanto para una materia como para un curso o edad, sin acelerar o retardar la situación del alumno respecto a la materia o curso, pudiéndose distinguir, según él, los siguientes tipos: *enriquecimiento ocupacional*, (aumentar la cantidad de trabajo del alumno sin diferencias en el nivel), *enriquecimiento académico irrelevante*, (actividades especiales sin diferenciar el tipo de talento), *enriquecimiento cultural* (irrelevante para superdotados y talentos y válido para todos los alumnos) y *enriquecimiento relevante* (materiales avanzados o niveles más alto sobre temas relacionados con sus aptitudes singulares). Este autor, pionero en la atención de estos alumnos en los Estados Unidos, es uno de los que más ha criticado esta opción educativa, manifestando que el enriquecimiento no se debería contemplar si no va acompañado de aceleración y afirma que la aceleración, para los niños precoces, es mucho más aconsejable que el enriquecimiento.

Contrariamente a la aceleración, el enriquecimiento no suple los cursos escolares de los alumnos, puesto que lo que les permite es ampliar conocimientos

en una o varias áreas, que pueden pertenecer o no al currículo ordinario, posibilitando, a la hora de su aplicación, dirigirse a un sólo alumno, o bien, desarrollarse en grupo; es decir, puede recoger un gran número de posibilidades y diferentes formas de aplicación, y es una de las opciones educativas que no ha originado controversia entre familias y educadores, pues suele contar con un alto grado de aceptación por parte de todos acogiéndose, en general, sin ningún tipo de dificultad.

Debido a las diferentes formas en que puede presentarse el enriquecimiento, Howley, Howley y Pendarvis (1995), muy mencionados en la literatura por los diferentes estudiosos del tema, distinguieron una triple dimensión en el enriquecimiento o tres enfoques de enriquecimiento:

- *El enriquecimiento orientado al proceso*, diseñado para desarrollar en los alumnos habilidades de pensamiento de alto nivel y, en algunos casos, de sus producciones creativas. Se suele recurrir, generalmente, a enseñar a los alumnos siguiendo los pasos de los componentes de uno o más modelos, tales como la taxonomía de Bloom para el dominio de los objetivos cognitivos, o bien, para los objetivos relacionados con las soluciones creativas de problemas, el modelo de Parnes. Lo más característico de este enfoque es que, en la mayoría de los casos, los procesos de pensamiento se enseñan y se practican desconectados de los contenidos de la materia de estudio, cuya consecuencia puede derivar en la fragmentación que obstaculice la transferencia de las estrategias de pensamiento elevadas o de las habilidades adquiridas a otros contenidos, materias o situaciones de la vida diaria, siendo ésta una de las notables objeciones o críticas que se le han asignado a este enfoque, pues, de acuerdo con Jiménez (2000), *“la transferencia del aprendizaje es el núcleo de la pedagogía y no son plenamente conocidas las condiciones que la hacen posible”*.
- *El enfoque orientado al contenido*, centrado en una o más áreas del currículo para ser desarrollada con mayor extensión y profundidad de lo habitual. Suele aplicarse en forma de cursos, seminarios o programas que, generalmente, exigen recurrir a fuentes externas como museos, bibliotecas, participación de expertos, etc. Es uno de los más utilizados en la población de superdotados, extendiéndose, frecuentemente, a las áreas

de matemáticas, lenguaje y de otras ciencias que ofrecen la oportunidad de ampliar y profundizar a niveles que no serían posibles desde el currículo ordinario. Regularmente se diseñan para desarrollarlos fuera del horario escolar, de ahí que se les conozca también como programas de enriquecimiento extracurricular, siendo los sábados el día más representativo y los meses de verano para los cursos intensivos de ciencias, artes o similares, aplicándose a grupos reducidos de alumnos, tanto de Educación Primaria, como de Secundaria, en los que se incluye, para estos últimos, la orientación a estudios universitarios.

Acerca de las críticas a este enfoque o dimensión del enriquecimiento, se recogen, en general, las que hacen referencia a la separación con el currículo ordinario de la clase regular, argumentando que el enriquecimiento orientado al contenido desatiende a principios fundamentales del desarrollo curricular, como es la planificación y organización de las experiencias de aprendizaje alrededor de conceptos básicos que faciliten el aprendizaje y propicien conexiones entre conceptos y materias.

- *Enfoque orientado al producto*, con los que se pretende apoyar a los alumnos a elaborar productos significativos o destacados, enfatizando, esencialmente, en el resultado de la enseñanza, más que en el contenido del enriquecimiento o en los procesos que necesita un aprendizaje eficaz. Se suelen diseñar con el convencimiento de que los alumnos pueden producir trabajos de tanta calidad como la de un adulto, pudiendo ser estas producciones o trabajo tangibles, como una novela, o intangibles, como el dominio de alguna habilidad.

En cuanto a la crítica de esta dimensión o enfoque gira sobre la idea de que los alumnos, normalmente, se centran en los productos sin establecer un conocimiento base, interesándose más por la cantidad que por la calidad, interpretándose como la falta de entendimiento de la necesidad e importancia de los procesos, contenidos y productos en el currículo. Por otra parte, este enriquecimiento orientado en el producto se afana por lograr en los alumnos altos niveles de pensamiento, olvidando, y siendo acusado por ello, que en la práctica, el proceso de enseñanza y aprendizaje se orienta a que los alumnos demuestren que han adquirido el dominio de dichos procesos para que establezcan las bases de su conocimiento con esfuerzo, precisión y exactitud.

Otro de los aspectos tratados en el enriquecimiento es si éste se orienta hacia un desarrollo del niño de tipo horizontal o vertical; entendiendo por enriquecimiento horizontal a la provisión de un mayor número de experiencias educativas en el mismo nivel de dificultad, dentro de un plan sistemático de intervención educativa, mientras que en el caso del vertical se está haciendo referencia a las actividades de nivel superior al aprendizaje realizado hasta ese momento. No obstante, aunque teóricamente pueda hablarse de enriquecimiento horizontal y vertical y pese a que algunos profesionales se esfuercen por servirse de uno de ellos exclusivamente, en la práctica muy raras veces esto es posible, pues al ir desarrollándose su aprendizaje, sus ideas se van enriqueciendo simultáneamente en sentido horizontal y vertical.

Sobre el agrupamiento de los alumnos a los que se dirige el enriquecimiento, concretamente el conocido como extracurricular, se sigue la fuerte tendencia de establecer, con demasiada frecuencia, el criterio de edad cronológica, pese haber sido concebidos, inicialmente, para los alumnos que manifestaran habilidad superior, con el propósito de favorecer su progreso educativo al ritmo de su alta capacidad y características. Asimismo, se entiende por enriquecimiento, a veces, la simple visita a un museo u otro tipo de actividad similar, o la ayuda individual al alumno más retrasado. Diferenciar y precisar que es y no es el enriquecimiento, desde un punto de vista pedagógico, debe ser esencial, pues ni se debe improvisar, ni mucho menos hacer algo ocasionalmente con un alumno para "tener ocupado al niño". Por tanto, para que el enriquecimiento sea real necesita que esté adaptado al niño, adecuando las modificaciones curriculares a sus características y teniendo en cuenta que la clave está en que debe constituir un plan sistemático con el objetivo de enriquecer su aprendizaje, pues no se debe olvidar que lo que puede ser enriquecimiento para un niño, puede no serlo para otro, e incluso, puede llegar a ser hasta aburrido. Probablemente no exista ninguna escuela, al menos en nuestro país, que no pueda ofrecer oportunidades a estos alumnos para que le ayuden a desarrollar su potencial intelectual, aunque, posiblemente, lo que si puede que exista es una escuela con maestros que no se les haya formado en las necesidades y educación de estos alumnos.

La reflexión sobre el verdadero enriquecimiento como la intervención educativa que debe ofrecer retos, desafíos, estímulos, profundidad y ampliación al aprendizaje de los alumnos con alta capacidad, conduce a esperar de ellos determinados avances y progresos en sus aprendizajes que aproximarán, en gran medida, a consideraciones de tipo acelerativas en su proceso de enseñanza, de tal

manera que se podría acudir a la idea de que el enriquecimiento puede llevar a la aceleración y, a su vez, que toda aceleración debe ofrecer al alumno enriquecimiento, por tanto, ambas opciones se deberían complementar en la educación de los niños con alta capacidad, concretamente a la hora de tomar decisiones, pues ambas pueden ser complementarias, pertinentes y beneficiosas, siempre que se adapten adecuadamente a las necesidades reales de cada uno de ellos. Una vez tomada la decisión, le corresponde al maestro llevarlo a cabo, para lo que, además de gran empeño y conocimiento del alumno, necesitará tiempo y esfuerzo añadidos a su tarea con el resto de los alumnos.

3.1.8. Modelo de Enriquecimiento de Renzulli.

Como ya se expuso en el capítulo 2, apartado 2.3 del presente trabajo, Joseph S. Renzulli es uno de los estudiosos de la superdotación, por su contribución a la misma en la década de los setenta.

El primer artículo sobre su teoría, popularizada inicialmente como la de los Tres Anillos de la Superdotación de Renzulli, se publicó en 1978. Con esta aportación se ampliaba la concepción del concepto y se ayudaba a plantear varias cuestiones sobre su naturaleza, su desarrollo y su valor (Renzulli, 2003). Esencialmente, el Modelo de los Tres Anillos sugería que la superdotación surge de la interacción de tres componentes –creatividad, compromiso con la tarea y capacidad por encima de la media. Según el autor, *"estos tres componentes se sitúan en campos básicos, cuyos gráficos entrelazados representan factores personales y ambientales intrincadamente conectados"* (2003:75).

Teniendo en cuenta que Renzulli concibe la superdotación desde una perspectiva educativa, su definición sobre este concepto ha de ser relevante y útil para los educadores en general. En ella se percibe claramente la relación que puede existir entre el proceso de identificación y el de adscripción de los niños seleccionados a los programas educativos diseñados para ellos. No en vano el autor defiende que una definición debe responder a ciertos criterios, considerando entre ellos los siguientes: basarse en las características que respalda la investigación de los sujetos superdotados más que en las opiniones; proporcionar pautas para la selección y desarrollo de instrumentos para la identificación; dirigirse y relacionarse con la programación práctica (selección de materiales, métodos de enseñanza,

formación de profesores, etc.) y, por último, ser capaz de generar investigación que confirme la validez de la definición.

Para este autor, dos son los planteamientos de partida acerca de este constructo. De una parte, la superdotación relacionada con el rendimiento académico, medida habitualmente por el cociente intelectual (CI), fácilmente evaluable y frecuentemente utilizada para la selección de los alumnos de los programas, aunque, como ya se ha dicho en otros apartados de este trabajo, las puntuaciones obtenidas en los tests no son los únicos factores que contribuyen al éxito en la escuela. De otra parte, la superdotación relacionada con la productividad creativa (de mayor impacto social), que enfatiza el uso de los procesos de pensamiento en una forma inductiva e integrada y la resolución de problemas reales, orientada hacia una forma o tipo de trabajo de gran relevancia personal para el alumno, ya que puede permitirle incrementar altos niveles de su actividad investigadora. Ambas categorías, según el autor, se dan en una constante interacción y precisan de programas educativos especiales, de tal manera que los alumnos identificados con técnicas estandarizadas que manifiesten capacidad para superar el currículo ordinario en niveles avanzados, deberían recibir modificaciones curriculares apropiadas como las que él denomina de *currículo compactado*.

Refiriéndose a los alumnos, a los que denomina *superdotados creativo productivos*, señala que deben considerarse, a la hora del diseño de la programación educativa, como relevantes investigadores y no como meros consumidores de conocimiento. No obstante, valora en la persona superdotada algo más que las capacidades medidas por los tests tradicionales, habilidades y rendimientos. Hecho que se puede comprobar cuando manifiesta que las personas productivas creativas son a las que la sociedad ha reconocido como verdaderos superdotados, valorando sus importantes contribuciones, y no aquellas que destacaron en la historia sólo por tener un alto cociente intelectual (CI).

No en vano, fue la idea de que un único factor, como el CI, no explica el fenómeno de la superdotación lo que le llevó al autor a proponer su concepción a través de la teoría de los Tres Anillos (Renzulli, 1978), insistiendo en que ninguno de los tres componentes constituye por sí mismo la superdotación, sino que es la interacción entre ambos el requisito necesario para que se manifieste un rendimiento creativo productivo, dando la misma importancia, por tanto, a la capacidad superior (por encima de la media) que a los otros dos componentes de rasgos no intelectivos (persistencia en la tarea y creatividad). A pesar de las críticas

recibidas por su cuestionable validez empírica, aunque puede ser admisible como concepción implícita, es decir, de cómo la gente piensa acerca de este concepto, el mismísimo Renzulli, en Congresos y entrevistas personales concedidas en ellos, ha argumentado que la revisión de la literatura empírica ha permitido mostrar que su concepción es sostenible. No obstante, siguen las sospechas que inducen a pensar que sea sólo la intersección de los tres componentes (anillos) lo que pueda explicar suficientemente este fenómeno.

En definitiva, la concepción de superdotación expresada en su definición ha sido lo que, esencialmente, le ha servido al autor de fundamento para el desarrollo de un sistema de identificación conocido como Modelo de Puerta Giratoria con el que no pretendía determinar sólo qué alumnos son o no superdotados, sino el diseño de programas educativos especiales que les proporcionen oportunidades para el desarrollo de la creatividad y de aprendizajes más avanzados.

El diseño de estos programas es lo que se ha popularizado como el Modelo de Enriquecimiento de Renzulli, también denominado por el autor como Modelo de Enriquecimiento Triple o Triádico. Actualmente está considerado como el principal programa de los puestos en práctica (modelo curricular integrado de Maker, modelo del aprendizaje autónomo creado por Betts, entorno de aprendizaje de Clark, etc.), así como el de mayor influencia a la hora de la implantación de programas de enriquecimiento.

Para el autor, el propósito de su Modelo de Enriquecimiento es organizar de manera sistemática y continuada la atención educativa a los alumnos superdotados. En un principio, estuvo dirigido a los alumnos de la escuela elemental (alumnos de educación primaria), pasando posteriormente a los alumnos de la escuela secundaria previa adaptación. Con este Modelo de Enriquecimiento, Renzulli se propone actualmente satisfacer no sólo las necesidades de los alumnos superdotados de las aulas ordinarias, sino que también pueda ser utilizado con el resto de los alumnos. Las varias revisiones que ha experimentado el Modelo Triádico después de su presentación, han ido permitiendo, no solo la inclusión de aquellos alumnos que han mostrado interés por las actividades planificadas, sino el incremento de actividades de seguimiento e, incluso, más prolongadas.

Hasta su puesta en marcha, el Modelo sigue un proceso que consiste en identificar a los alumnos (entre el 15% y el 20% de los alumnos del centro educativo) con mayor nivel de habilidad general, o en una o más habilidades

específicas relacionadas con las áreas curriculares, a través de diversas pruebas como evaluaciones de rendimiento, propuestas de los profesores y compañeros, y evaluaciones de creatividad. Los alumnos identificados pasarán posteriormente a participar en los servicios educativos especiales.

Renzulli es considerado actualmente como uno de los autores cualificados en superdotación y el gran defensor del currículo enriquecido. A través de su propuesta educativa, ofrece al alumno experiencias estimulantes y de entrenamiento en procesos de aprendizaje de alto nivel de dificultad que desarrollan en el centro educativo ordinario, pero en el aula de recursos (aula de apoyo). En ella se trabaja un gran número de tareas sobre situaciones reales como por ejemplo, contactar con un periódico para exponer un problema, denunciar un hecho, situación, etc. proponiendo tres tipos o niveles diferentes de enriquecimiento (triádico) y recurriendo a compactar o comprimir el currículo ordinario, eliminando información y materiales repetitivos o innecesarios. Los tres tipos o niveles de su programa son los siguientes:

Enriquecimiento Tipo I: experiencias exploratorias generales

El enriquecimiento Tipo 1 consiste en experiencias exploratorias generales que son diseñadas para exponer a los estudiantes a nuevos y excitantes tópicos, ideas y campos del conocimiento no recogidos habitualmente en el currículo ordinario. Se desarrolla a través de una variedad de procedimientos tales como visitas de ponentes o conferenciantes, demostraciones, pequeñas salidas, viajes, presentaciones de video, centros de gran interés, y el uso de otros materiales tanto audiovisuales como tecnológicos.

Este nivel de enriquecimiento va dirigido a los alumnos que previamente se han seleccionado representando, esencialmente, una invitación a trabajar hacia niveles más avanzados de desarrollo con el tópico o área de interés elegido por el alumno. Sus principales propósitos serían: exponer temas que no se contemplan en el currículo ordinario, proponer actividades para todos los alumnos interesados e invitar a los más motivados a seguir un enriquecimiento superior.

El aspecto más destacado de esta propuesta de enriquecimiento reside en que se inicia su aplicación -en su nivel más bajo- ofreciéndoselo a todos los alumnos de la clase interesados y además, les facilita a todos el beneficio de un ambiente educativo más enriquecedor y estimulante.

Enriquecimiento Tipo II: actividades de enseñar a pensar y entrenamiento de grupo

El enriquecimiento Tipo II tiene como propósito general el desarrollo de procesos cognitivos y afectivos. Sus objetivos esenciales se centran en desarrollar habilidades o destrezas generales de pensamiento creativo y resolución de problemas, pensamiento crítico y de procesos afectivos, así como desarrollar habilidades de cómo aprender a tomar apuntes o notas, clasificar información, analizar datos y extraer conclusiones, y adquirir destrezas en el uso de material o fuentes de consulta, guías de lectura, directorios, resúmenes, etc. y de habilidades de comunicación oral escrita y visual.

Consiste en definitiva en una propuesta de procedimientos, materiales y técnicas de instrucción diseñadas para desarrollar un nivel más alto de procesos de pensamiento, investigación y habilidades de referencia en los procesos relacionados con el desarrollo personal y social del alumno.

El enriquecimiento tipo II, como el de tipo I, se ofrece a todos los estudiantes del currículo ordinario, siendo muy estimulante para aquellos estudiantes que están involucrados en grupos de enriquecimiento autoseleccionados, así como para los alumnos motivados en la investigación independiente conduciéndoles progresivamente hacia el enriquecimiento de tipo III.

Al referirse a este nivel, el autor suele recurrir a los dos ejemplos siguientes: el primero, el de los estudiantes de una clase de Ciencias interesados en determinadas cualidades del agua de un río local respecto a la ubicación de un gran parque industrial. Para estos alumnos sugiere la necesidad de entrenamiento en hipótesis, análisis de datos, etc. y nuevas propuestas de trabajo de investigación, sirviéndoles a su vez como motivación para participar posteriormente en una investigación independiente auto-seleccionada. El segundo, el de un pequeño grupo de estudiantes comprometidos en un tema de investigación real relacionado con la historia. Estos otros pueden necesitar entrenamiento en protocolo de entrevistas, el uso de aparatos de grabación de cintas, análisis de datos, etc. animándoles a su posterior exposición, o a celebrar conferencias en audiencias adecuadas.

El entrenamiento en las habilidades que se derivan de ambos ejemplos serían deseables para todos los alumnos y deben enseñarse a lo largo de la

escolaridad. Lo que defiende el autor es que en el caso de los alumnos con alta capacidad, estas habilidades o destrezas las aprenden mucho antes, las utilizan más y precisan de su dominio para poder aplicarlas en sus propios trabajos y producciones, pues además de que avanzan en la adquisición de estas habilidades, mantiene el esfuerzo y la motivación del alumno, y permite al profesor su exigencia a la hora de evaluar o valorar su tarea.

Enriquecimiento Tipo III, investigación individual o en pequeños grupos sobre problemas reales.

El enriquecimiento Tipo III es el más alto nivel de enriquecimiento del Modelo Triádico dirigido a sólo aquellos alumnos altamente motivados. En él, los estudiantes pueden comprometerse porque intercambian sus roles desde el tradicional aprendiz de lecciones hasta el inquisidor de primera mano. Se trata de actividades de investigación sobre temas reales y de producción creativa en las que el alumno asume el perfil de investigador, en cuanto que piensa, siente y decide como si fuera un profesional. Su propósito general es que los alumnos pongan en práctica sus conocimientos, creatividad y motivación ante un tema seleccionado libremente; adquieran los conocimientos y la metodología de un nivel elevado y desarrollen nuevos productos capaces de impactar a una determinada audiencia, manteniendo la confianza en sí mismos y las relaciones personales.

Este enriquecimiento se distingue de los otros dos tipos por cinco elementos, que según el autor son esenciales. Los cinco elementos a que se refiere son los siguientes: *un marco personal de referencias, un nivel de conocimientos avanzados, la metodología, un sentido de audiencia, y una auténtica evaluación.*

El primero de los elementos parte de que una experiencia de enriquecimiento Tipo III debe basarse en el interés individual o interés del pequeño grupo de estudiantes. Éstos deben conocer el problema real que están investigando. El segundo, un nivel de conocimientos avanzados, hace referencia a que este tipo de enriquecimiento requiere que los estudiantes establezcan los roles y competencias de profesionales en la práctica. Estas competencias incluyen por ejemplo, juzgar problemas con dificultad, dedicar tiempo y predecir agentes externos. El tercero, la metodología, requiere que los estudiantes utilicen la auténtica metodología, es decir, los estudiantes envueltos en una auténtica investigación emplearán el método científico, mientras que los estudiantes envueltos en una producción de video usarán la metodología de los expertos en el

campo del medio de comunicación. Un sentido de audiencia es el cuarto elemento, siendo la audiencia real la que fortalece a los estudiantes a mejorar las cualidades de sus productos y desarrollar nuevos y efectivos caminos de comunicar sus hallazgos. Finalmente, el quinto elemento está caracterizado por una auténtica evaluación. El tipo III proyecta sus productos realizados usando la metodología del campo y por necesidad, los productos deben ser evaluados de acuerdo con los criterios previstos por expertos en el campo. El autor defiende que se quiera o no admitir, los productos pueden producir el impacto deseado sobre una audiencia específica.

La propuesta original de su Modelo fue ampliada después a la Enseñanza Secundaria como ya se ha dicho anteriormente. Según Reis y Renzulli (1986) aunque ésta también se basa en los tres tipos de enriquecimiento, sin embargo supone una nueva organización escolar en función de lo que denominan *el talent pool* o grupos de estudiantes identificados como talentos en las diferentes disciplinas o áreas de conocimiento. A pesar de que se aplica en un contexto de clase ordinaria o regular, los alumnos trabajan orientados a participar siempre en el enriquecimiento Tipo III.

Como partidario del enriquecimiento, Renzulli defiende energicamente esta opción educativa para los alumnos superdotados. Entiende que es la respuesta más adecuada porque permite a los alumnos profundizar en aspectos concretos de temas que son de su interés, aportándoles estrategias de pensamiento elevadas y evitando efectos sociales y emocionales desfavorables al permanecer junto a sus compañeros de igual edad. Sus oponentes principales son los defensores de la aceleración, entre ellos Julián Stanley, argumentando que generalmente en el enriquecimiento no se tiene en cuenta el ritmo o velocidad de aprendizaje de estos alumnos y por ello no se les ofrece el reto o la estimulación suficiente. Pero, como ya se ha dicho en anteriores apartados, en medio de esta polémica lo que se encuentra, esencialmente, es el desacuerdo entre "la edad del alumno frente a la capacidad que manifiesta" a la hora de fijar el criterio de su escolarización en las aulas.

Parece sensato pensar que ambas opciones educativas (enriquecimiento y aceleración) son complementarias y no necesariamente deben ser excluyentes. Lo verdaderamente importante para el alumno de alta capacidad es que se le ofrezca la educación pertinente según su necesidad, momento y circunstancias. Que la reciba en su escuela, a través de sus maestros, formados y capacitados para ello.

Porque la propuesta educativa de Renzulli, orientada a los alumnos que destacan en sus habilidades para optimizar y profundizar el manejo de destrezas, sería deseable para todos los alumnos, y, probablemente, en las aulas ordinarias de todos los centros escolares existan más alumnos de los que generalmente se estima que podrían seguirla con eficacia. Pero no siempre sus maestros disponen de la formación suficiente para poder identificarlos primero, y aplicar esta opción educativa después. Las necesidades formativas de los profesionales de la educación deberían contar con más atención de la que hasta ahora se les viene concediendo por parte de quién corresponda, pues los efectos de su adecuada formación y capacitación profesional, a quienes beneficia, en definitiva, es a los alumnos.

3.1.9. – La educación del alumno superdotado en España

Hasta ahora se conoce en nuestro país el interés y la preocupación por la educación de los alumnos denominados superdotados, pero, ¿cómo evolucionará durante el siglo XXI?

La preocupación por el desarrollo armónico e integral de estos alumnos ha contado, en muchos momentos de nuestra historia, con prolongados períodos de silencio. Actualmente, parece que surgen estallidos de esperanza que les auguran mejores tiempos. Familias y profesionales preocupados por estos niños, tanto por los de hoy como por los que estarán después, así lo desean. Un ejemplo de ello se puede observar en el profesor García Yagüe (1986:17 y 19) cuando, al referirse a los propósitos de su investigación, dice: *"el objetivo principal es dar los soportes de una acción educativa a favor de los bien dotados de nuestro país (...) Pero sobre todo ayudarles como personas"*.

Aún reconociendo los grandes pasos que se han dado hacia la atención educativa de estos niños, todavía queda una larga escalera que requiere la subida de peldaños para que estos alumnos reciban las oportunidades educativas adaptadas a sus necesidades, características y circunstancias. Sin olvidar las necesidades formativas de los maestros de la escuela de hoy que, interesados por la calidad de la educación, precisan de la capacitación profesional para hacerlo efectivo con estos alumnos.

El sistema educativo español abre nuevas perspectivas, que recogen visiones diferentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, dando importancia a la

interacción y la estimulación, al aprendizaje significativo, a la iniciativa, etc., e incorpora nuevos valores como el de la igualdad de oportunidades, respeto a las diferencias, raza, etc., en sintonía con los planteamientos de la mayoría de los países de nuestro entorno. Se propone la actividad educativa como un compromiso colectivo que exige el desarrollo de proyectos de centro y revitaliza el papel de la escuela como la unidad de reflexión, de análisis y de cambio.

Desde esta perspectiva, el concepto de normalidad que se venía utilizando se amplía y adopta la terminología de atención a la diversidad, convirtiéndose en un compromiso institucional que repercute en la ordenación curricular e implica nuevas orientaciones organizativas y didácticas. Compromiso que adquiere su máximo exponente en la llamada "escuela para todos" que, apoyada enérgicamente por los defensores de la escuela inclusiva, impulsa la atención educativa a todos los alumnos, sin excluir a ninguno.

Sobre estos planteamientos, el compromiso formulado deberá resolver uno de los dilemas más debatidos, educar en homogeneidad o heterogeneidad. Decidir educar en la heterogeneidad implica considerar varios factores de gran importancia. Entre ellos, la inercia, la resistencia al cambio, las actitudes, la formación de los maestros ante la diversidad, etc. Cuestionar la diversidad significaría hacerlo con la naturaleza y características de la realidad que nos rodea, así como el negar las diferencias sería negar la propia existencia. En consecuencia, la educación de hoy se orienta hacia el deber de *educar en la diversidad* y en ella se incluyen los alumnos excepcionales, los más y menos capacitados.

La educación de los alumnos más capaces debería ser, en nuestro país, causa de mayor preocupación de la que ha venido siendo hasta ahora. Muchas personas todavía piensan que son alumnos aventajados e invertir recursos en ellos no se ve de la misma manera que con los menos capaces (aquellos otros alumnos que manifiestan discapacidad o cualquier otro tipo de desventaja). Este punto de vista, además de generalizado, es simplista. No tener en cuenta sus diferencias individuales puede, además de causarles daño como personas, hacer perder oportunidades beneficiosas al resto de sus compañeros de clase. Así mismo, atender las altas capacidades puede elevar los niveles de consecución en los demás, así como las expectativas de sus maestros. Porque, esencialmente, es una responsabilidad de cualquier país civilizado hoy ofrecer una educación adecuada e individualizada.

No obstante, para que la educación de estos alumnos pueda seguir evolucionando de manera notable se requiere que también se produzca una evolución favorable en las actitudes del profesorado, de los responsables políticos y de la sociedad en general. Difícilmente se pueden llevar a cabo mejoras reales si las condiciones no son las propicias para ello. Mientras que las actitudes hacia estos niños sigan siendo hostiles, posiblemente las iniciativas educativas que impulsen el interés hacia estos alumnos no tendrán el éxito que debieran. En estos términos se manifiesta Urban (1988:356) cuando dice: *"las actitudes percibidas de todos aquellos que están directamente implicados en la educación del superdotado, y del público en general, son factores influyentes en la construcción de estrategias aceptables a corto y largo plazos, que influirán a su vez en las opiniones de otros, incluyendo los políticos"*.

Las actitudes contrarias a la educación de estos alumnos, generalmente se han puesto de manifiesto a través de las opiniones expresadas con frases como: la educación diferenciada no es importante porque siempre conseguirán éxito debido a la superdotación; otros alumnos necesitan más tiempo y recursos; los centros educativos deben preocuparse por la competencia de la mayoría de los alumnos y no por la excelencia de una minoría; ocuparse de estos alumnos es antidemocrático y elitista; el trato con estos alumnos es incómodo y requiere de esfuerzo; etc. Manifestaciones que están cargadas de ideas estereotipadas que necesariamente deben cambiar. En estos alumnos existen suficientes evidencias que indican claramente que muchos de ellos fracasan debido a la falta de apoyo y oportunidades. Estos niños, como los demás, tienen derecho a la educación adecuada a sus necesidades y los centros educativos deben asegurar que todos puedan alcanzar el máximo de sus potenciales sin ponerles techo ni obstáculos.

En este sentido, Deborah Eyre, directora en el National Academy for Gifted and Talented Youth de la Universidad de Warwick del Reino Unido, justifica en su investigación cómo la intervención eficaz para estos alumnos puede llevarse a cabo en la escuela ordinaria, así como la existencia de ventajas concretas cuando se adopta esta decisión, (Eyre,1997). Para la autora, la mejor intervención educativa no se hace creando un sistema educativo distinto, sino construyendo sobre los aspectos positivos del sistema educativo general las adaptaciones necesarias en los centros públicos de Educación, tanto de Primaria como de Secundaria. Entre sus argumentos destaca el de la necesidad de una adecuada intervención e insiste que debe considerarse como uno de los aspectos críticos de la política educativa, ya que si la política posibilita a unos alumnos recibir una óptima intervención y a otros una

inadecuada conducirá siempre a la desigualdad de oportunidades, pudiendo derivar en aumentar las desventajas de quiénes procedan de entornos menos favorecidos. Paralelamente, un beneficio significativo al dar respuesta dentro del sistema educativo general a estos niños es la gran cantidad de alumnos que se beneficiarían y lo particularmente útil que sería para sus maestros al ayudarles a reconocer la "superdotación". Igualmente, Freeman (1988:36) decía que, *"los cambios que se hacen en el currículo para los superdotados generalmente son conceptuales y pueden elevar el grado cognitivo de la clase, no solo aumentando el nivel global del trabajo de todos los niños, sino también añadiendo diversidad e ilusión a su aprendizaje"*.

Sin embargo, para hacer efectivo estos planteamientos en la realidad de nuestras aulas se precisa calidad en la formación de los profesionales de la educación. El director y los maestros son los grandes pilares en la organización y funcionamiento del centro educativo y constituyen los ejes sobre los que gira y apoya el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Avanzar en la educación de estos niños significa determinar una pedagogía educativa en el centro escolar que propicie el desarrollo de su potencial sin ningún tipo de obstáculo, ni rechazo. Donde se establezcan pautas de intervención que personalicen el aprendizaje de todos los alumnos, aún sin individualizar los contenidos. Y en la que todos, maestros y equipo directivo, deben sentirse implicados y comprometidos, porque manifestar un fuerte sentimiento de finalidad común ayudará a conseguirlo. Por ello, cada maestro y su formación son factores decisivos, pues de acuerdo con Wallace (1988:9) *"si los maestros y profesores no son conscientes de un problema determinado, no pueden empezar a examinar el porqué de su existencia, ni pensar de manera constructiva en su solución"*.

3.1.10. El sistema educativo español y los alumnos denominados superdotados intelectualmente

Los sistemas educativos, de manera generalizada, presentan estructuras dirigidas al promedio de los alumnos. En consecuencia, al examinar las necesidades individuales de cada uno de ellos se plantea la dificultad de resolver las que manifiestan el grupo de alumnos que caen fuera de las del alumno "medio", es decir, del grupo formado por los niños que se sitúan "por encima" y "por debajo" de la media.

Cuando los sistemas educativos cuentan con escasa tradición respecto a la atención a la diversidad, generalmente suelen observarse algunos aspectos desfavorables para los alumnos con alta capacidad. Entre ellos, suelen aparecer con mayor frecuencia los siguientes:

- ❖ Sistemas educativos uniformes diseñados para los alumnos del promedio.
- ❖ Imprecisiones o deficiencias en las formas de identificación (bien por falta de conocimiento adecuado o por falta de recursos humanos o materiales).
- ❖ Escasez de estudios rigurosos de identificación o detección en las escuelas.
- ❖ Establecimiento de la aceleración, sin considerar otras medidas más, como opción educativa para ellos.
- ❖ Desatención de la formación del profesorado acerca de las necesidades de estos alumnos.
- ❖ Reticencias por parte del profesorado a la hora de su atención educativa.

En cuanto al sistema educativo español, la aplicación de un nuevo planteamiento de la educación, similar al de los países europeos, se inicia a partir de la Constitución de 1978. Planteamiento que, de manera genérica, se vería consolidado con la publicación de la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en la que se ofrece un amplio escenario para el reconocimiento del significado educativo de las diferencias humanas, incorporando en su texto, por primera vez, términos como el de enseñanza individualizada, atención a la diversidad, adaptaciones curriculares y necesidades educativas especiales, y suponiendo, en algunos casos, conceptos que implicarían extensos desarrollos.

Como en la mayoría de los sistemas educativos de nuestro entorno, la educación a partir de la LOGSE se plantea en nuestro país bajo los principios de comprensividad y atención a la diversidad, entendiéndose por escuela comprensiva una forma de enseñanza que ofrece a todos los alumnos de una determinada edad un fuerte núcleo de contenidos comunes dentro de una misma institución y aula. Con ella se aspira a la igualdad de oportunidades para todos los alumnos y apertura a la diversidad dentro de una misma escuela. Ambos aspectos son muy apreciados por los sistemas democráticos sobre los que giran las políticas educativas que pretenden construir sociedades integradoras y solidarias, coherentes con un modelo de escuela para todos. El propósito es, fundamentalmente, lograr los mejores éxitos y resultados de todos y cada uno de los alumnos. De acuerdo con Jiménez (2000), igualdad de oportunidades es un concepto de carácter *interdisciplinar* que

no sólo significa igualdad en el acceso a la educación sino, *igualdad de oportunidades como educación para la excelencia personal y social*. Lo esencial reside en no tratar igual aquello que es diferente. La diversidad se expresa de distintas maneras, estilos y ritmos de aprendizaje, motivaciones e intereses, formas de progreso, capacidades y nivel evolutivo. Reconocer la diversidad supone el punto de partida para el desarrollo de una pedagogía de la diversidad y evitar que las diferencias humanas se conviertan en desigualdades y desventajas entre los alumnos. Igualdad de oportunidades y excelencia deben ir estrechamente unidas y conducir al logro del desarrollo máximo de las diferentes capacidades que manifiestan los alumnos. Por tanto, plantear hoy la educación de los alumnos con alta capacidad, en función de los principios en los que se fundamenta el sistema educativo actual, se haría indiscutible.

Además, el marco legislativo que regula el sistema educativo referido al diseño curricular es actualmente abierto y flexible. Un currículo de este tipo, necesita consecuentemente de concreciones en los centros educativos. Dichas concreciones se deben establecer en los proyectos institucionales de cada escuela a través del proyecto educativo de centro y de los proyectos curriculares. En ellos se reflejarán el modo de desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tanto en la adecuación de los objetivos como en la secuenciación y adaptación de los contenidos, opciones metodológicas y evaluación. Así mismo, en los decretos de enseñanzas mínimas de los currículos del Ministerio (MEC) y en los de cada Comunidad Autónoma (CC.AA) se recogen planteamientos básicos y se establecen una serie de medidas orientadas a la diversidad de los alumnos durante su educación obligatoria, tales como las adaptaciones curriculares para toda la escolarización y la optatividad y diversificación curricular para la Educación Secundaria Obligatoria.

Desde estos planteamientos, en el actual sistema educativo se contempla la atención educativa a los alumnos denominados superdotados, estableciéndose, además, durante su educación obligatoria, como para el resto de los alumnos que manifiesten diferencias significativas en el proceso de enseñanza aprendizaje respecto al promedio, la adecuada atención educativa a través de las adaptaciones curriculares. Esta medida educativa, coherente con el modelo de escuela comprensiva e integradora y dentro de la atención a la diversidad, puede ofrecer la respuesta educativa satisfactoria a los alumnos con alta capacidad durante su escolarización y, muy especialmente, durante la etapa de Educación Primaria.

Las adaptaciones curriculares implican, en general, la posibilidad de modificar los objetivos, contenidos, metodología, recursos didácticos y evaluación en las programaciones y en las unidades didácticas en que se determine trabajar con los alumnos. En el caso de los alumnos con alta capacidad, la adaptación curricular permite ampliar los objetivos y contenidos para un alumno en particular, sin necesidad de autorizaciones especiales ni burocracia que dificulte o retrase la continuidad de su proceso de enseñanza y aprendizaje, significando, por tanto, que no existe ningún obstáculo, desde los preceptos legales, que impida desarrollar una educación adecuada a las demandas de estos alumnos. Es más, el hecho de ir adaptando el currículo a las necesidades de cada alumno y trabajar de forma personalizada con cada uno de ellos conduciría al abandono gradual de los planteamientos educativos basados en la tendencia del trabajo orientado hacia el “alumno medio”, que en definitiva, no responde a ningún alumno real de las aulas.

Igualmente, a partir de la Orden de 24 de abril de 1996 (BOE, 9 de mayo) y la Resolución de 29 de abril de 1996 (BOE 15 de mayo), como ya se ha indicado en el Capítulo 2 apartado 2.2 referido al marco legal de la superdotación, ofrecen una serie de opciones para desarrollar medidas organizativas y curriculares que permitan responder a las exigencias de cada alumno. Dichas Ordenes deben su aparición gracias a la promulgación del Real Decreto 696/1995, de 28 abril, *de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales* que dedica el Capítulo II, únicamente a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual. En él se determina que la atención a estos alumnos promoverá un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas. Además, establece que se evaluarán las necesidades educativas especiales relativas a condiciones de sobredotación y que se adoptarán las medidas pertinentes para su adecuada satisfacción.

3.2. La Formación de los Profesionales de la Educación

La formación del profesorado constituye actualmente un tema central en la educación en general y, adquiere un especial significado, en la referida a los alumnos denominados superdotados, aunque en nuestro país apenas existe tradición en la formación de los profesionales de la educación acerca de estos alumnos.

Pese a que la formación del profesorado, inicial y permanente, en nuestro sistema educativo se contempla explícitamente en el articulado de las últimas Leyes Generales de Educación (artículos: 102 y 103 de la LGE; 56 y 57 de la LOGSE; 57, 58 y 59 de la LOCE), en lo que se refiere a los alumnos superdotados intelectualmente, no cobra especial relevancia hasta el desarrollo de la LOGSE. Concretamente, con la publicación del Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, *de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales* al establecer que, *"los planes provinciales de formación permanente del profesorado incluirán entre sus prioridades las relacionadas con la actualización y formación del profesorado y demás profesionales a que se refiere el presente Real Decreto"* (Artículo 5.3).

El creciente interés en mejorar la calidad de nuestra educación pasa inevitablemente por sus maestros y profesores. Los conocimientos relacionados con la educación, así como lo que acontece en los centros y aulas escolares y las formas o posibilidades de incidir en su transformación, exigen, en gran medida, que los profesionales de la educación posean una adecuada formación y dispongan de medios y recursos reales para actualizarse.

Mejorar la formación y actualización científica de los profesionales de la educación es actualmente uno de los requisitos que demanda la realidad educativa de nuestras aulas. Los planes de formación permanente y los planes de estudio de las respectivas diplomaturas o licenciaturas deben tenerlo presente. La mejora del proceso de aprendizaje de los alumnos y el impulso de la escuela para todos precisa de la formación adecuada y del compromiso de sus profesionales. Orientar la enseñanza en función de las diferencias individuales y cumplir con el derecho de la igualdad de oportunidades, no garantiza en términos absolutos, el aprendizaje de todos los alumnos ni el desarrollo personal y social de cada uno de ellos. Tampoco es suficiente con establecerlo en las normas legales. Los nuevos retos reclaman la

formación de los profesionales como uno de los elementos decisivos porque, entre otras razones, la atención a la diversidad implica atender las necesidades de los más y menos capaces, de los más y menos favorecidos..., y las necesidades educativas de todos los alumnos, requieren profesionales de la educación capacitados para el actual desempeño docente de sus demandas. El derecho a la igualdad de oportunidades no debe conducir a un nivel común más bajo que descuide lo singular de cada niño. La respuesta educativa, adaptada a las necesidades de cada uno de los alumnos, es exactamente lo que se espera de la escuela de nuestros días. Por tanto, parece sensato pensar que la formación de los profesionales de la educación adecuada a la diversidad de los alumnos y, entre ellos, a los denominados superdotados, puede contribuir favorablemente a lograrlo.

3.2.1. Formación del profesorado: principios y orientaciones

La formación del profesorado es un tema de notable preocupación, tanto para la Administración Educativa como para los demás sectores relacionados con el mundo de la educación, que se viene poniendo de relieve desde hace algunas décadas.

Sobre el **concepto** de formación del profesorado, entre las definiciones existentes, una de las que puede aproximar a su comprensión con claridad es la manifestada por Marcelo (1994:183) quien la define como *"el campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores –en formación o en ejercicio - se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículo y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos"*.

Según este autor, la formación de los profesionales de la educación se muestra como un fenómeno complejo y diverso en torno al cual existen insuficientes conceptualizaciones y menos acuerdos respecto a las dimensiones y teorías más relevantes para su análisis (Marcelo,1994). En primer lugar, porque la formación, como realidad conceptual no se identifica ni diluye dentro de otros conceptos como educación, enseñanza o entrenamiento. En segundo lugar, porque el concepto formación integra una dimensión personal que hace necesaria atenderla

frente a otras concepciones de dimensiones eminentemente técnicas. Y en tercer lugar, porque el concepto formación tiene que ver con la capacidad de formación y la voluntad de perfeccionamiento. Porque, en definitiva, es el maestro o profesor el verdadero protagonista y, consecuentemente, el responsable de su proceso formativo. La insatisfacción de su proceso autoformativo, puede ser el móvil más significativo y eficaz que haga orientar al maestro o profesor a la búsqueda del perfeccionamiento profesional y personal (y no tanto el de la cobertura de nuestro sistema actual, que ofrece, ante el cumplimiento de cien horas de formación, retribución económica por cada sexenio de servicio).

Asimismo, la formación del profesorado es considerada como una de las vías para conseguir la mejora de la enseñanza. No en vano, la formación del profesorado se propuso como uno de los principales objetivos en la Reforma, considerándola como el eje vertebrador de los cambios necesarios de nuestro sistema educativo (MEC, 1989). Posteriormente, la LOGSE (1990) en su Título Cuarto de la calidad de la enseñanza, establecería que, *"la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros"* (artículo 56.2).

Para que la formación del profesorado pueda ser efectiva es necesario que previamente se contemple su planificación. En ella, se adoptará una serie de estrategias o principios. Los conceptos de escuela, enseñanza, currículo y diversidad de los alumnos, entre otros aspectos, derivarán en un modelo o perfil de maestro o profesor para el que se tiene que determinar, coherentemente, un programa concreto de formación. Sencillamente, porque ante el desempeño de una actividad determinada o bien para la actualización del profesorado en una temática concreta, como puede ser el caso de la superdotación, se precisa de un modelo formativo que responda a las necesidades formativas de los profesionales de la educación.

A la hora del proceso formativo de maestros, profesores u otros profesionales acerca de la superdotación, o de cualquier otra temática, se aconseja seguir unos principios o criterios. **Los principios de la formación del profesorado** que propone Marcelo (1994) son los siguientes:

1. *La formación del profesorado se debe concebir como un continuo.*
Considerada como proceso, y aunque contemple varias fases diferenciadas

por su contenido curricular, la formación del profesorado ha de mantener unos principios éticos, didácticos y pedagógicos comunes, independientemente del nivel de formación del profesorado al que se dirija.

2. *Integrar la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular*, debiéndose concebir como una estrategia que facilite la mejora de la enseñanza.
3. *Conectar los procesos de formación del profesorado con el desarrollo organizativo de la escuela*. Para el autor, es necesario adoptar una perspectiva organizativa en los procesos de desarrollo profesional de los docentes. Se debe reconocer la potencialidad que posee el centro como entorno favorable para el aprendizaje de los profesores.
4. *Integración entre la formación del profesorado respecto de los contenidos propiamente académicos y disciplinares, y la formación pedagógica de los profesores*. El conocimiento didáctico del contenido debe destacarse por su importancia en el pensamiento pedagógico del docente.
5. *Necesidad de integración entre la teoría y la práctica*. La formación del profesorado, tanto inicial como permanente, ha de considerar el discurso de la epistemología de la práctica, de tal manera que aprender a enseñar se lleve a cabo mediante un proceso en el que conocimiento práctico y conocimiento teórico pueda integrarse en currículos orientados a la acción.
6. *Buscar el isomorfismo entre la formación recibida por el profesor y el tipo de formación que posteriormente se le pedirá que desarrolle*. Según el autor, es de suma importancia la congruencia entre el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento pedagógico transmitido, y la forma de cómo ese conocimiento se transmite.
7. *Principio de la individualización*. Este principio ha de entenderse no solo referido al profesor como una persona, sino que se amplía para abarcar unidades mayores como puede ser un equipo de profesores o, incluso, una escuela entendida como unidad. Este principio conectaría con la idea de formación clínica de los profesores, entendiendo que la formación del profesor debe basarse en las necesidades e intereses de los participantes, adaptarse al contexto en el que trabajan y fomentar la participación y la reflexión.

La preocupación por la mejora de la educación ha sido la clave que ha llevado a un gran número de estudiosos de la educación a escribir sobre la formación de los profesores. Por tanto, la literatura al respecto es extensa y, aunque basada en la correcta preparación de los docentes, existen diferentes perspectivas o enfoques de cómo abordarla en función de las líneas de pensamiento

de cada uno de los autores. Desde estas bases, Marcelo (1994) lleva a cabo una exhaustiva síntesis de las características esenciales de las diferentes orientaciones, perspectivas o paradigmas de la formación del profesorado tal y como han sido designadas por los distintos autores. Según el autor, la clasificación es la siguiente:

- ✓ *Orientación Académica.*
- ✓ *Orientación Tecnológica.*
- ✓ *Orientación Personalista.*
- ✓ *Orientación Práctica.*
- ✓ *Orientación Social-Reconstruccionista.*

Un recorrido por las cinco orientaciones permite mejorar y clarificar el entendimiento de los distintos escenarios conceptuales que han influido o que se han derivado de la práctica de la formación del profesorado. En la mayoría de los casos, las conceptualizaciones de cada una de las orientaciones, según aclara el autor, están dirigidas a la formación inicial de los profesores, cuya consecuencia es el escaso desarrollo teórico y conceptual de la formación permanente o desarrollo profesional del docente.

La Orientación Académica es una de las más frecuentes. Destaca el papel del profesor como el especialista de una o más áreas curriculares. El dominio del contenido constituye el objetivo fundamental en la formación del profesorado. Según esta orientación, la formación del profesorado se convierte en un proceso de transmisión de conocimientos, tanto científicos como culturales, que deben dotar al profesional de una formación especializada y ajustada al dominio de conceptos y estructuras de la materia o disciplina de la que es especialista.

A su vez, en esta orientación se subrayan dos tendencias o enfoques, el *enciclopédico* y el *comprensivo* (Pérez Gómez, 1992). En el enciclopédico destaca la importancia del conocimiento como el conocimiento más importante que ha de poseer el profesor, mientras que en el comprensivo se concibe al profesor como un intelectual que comprende con lógica la materia que enseña. En definitiva, se pretende que el profesor no sea sólo un experto conocedor del contenido que ha de enseñar, sino que sea capaz de transformar el conocimiento del contenido en conocimiento de cómo enseñarlo.

La Orientación Tecnológica fija su interés en el conocimiento y destrezas necesarias para la enseñanza. Según esta orientación, las destrezas se derivan de la investigación del proceso y producto.

Bajo esta orientación se encuentra *la formación del profesorado basada en las competencias (CBTE)*. Estos programas configuran un sistema tecnológico que pretende desarrollar unos objetivos de entrenamiento definidos en términos de conducta, de tal manera que el que aprende conoce y acepta con responsabilidad. A través de un programa individualizado, dónde cada uno recorre el programa a su propio ritmo, se consigue los objetivos de conducta o competencia propuestos. Los programas de CBTE hacen posible los aprendizajes de las competencias seleccionadas mediante determinados materiales denominados módulos instruccionales (Villar Angulo, 1990, Marcelo 1989). Este tipo de programas ha supuesto una de las contribuciones más notables en la formación del profesorado debido a su variabilidad.

Dentro de esta orientación tecnológica se ha venido desarrollando la formación del profesorado en la destreza de toma de decisiones. En ella se plantea, no tanto que los profesores posean destrezas o competencias, sino más bien que éstos sean profesionales capacitados intelectualmente para seleccionar y decidir cual de las destrezas es la más apropiada para cada situación (Marcelo, 1994).

La Orientación Personalista. En esta orientación el centro lo ocupa la persona, con todos sus conocimientos y posibilidades. La formación del profesorado desde esta orientación destaca el carácter personal de la enseñanza, desde el planteamiento de que cada persona desarrolla sus peculiares estrategias de aproximación y percepción del fenómeno educativo (Marcelo, 1994).

Se considera, por tanto, que lo fundamental de la formación del profesor desde esta orientación consiste en capacitarles para que sean personas con un autoconcepto positivo y una adecuada madurez que les permita un desarrollo favorable en lo personal y en lo profesional. En consecuencia, la formación del profesorado se orienta a que el maestro adquiera un conocimiento de sí mismo - toma de conciencia de lo que uno es- más que al proceso de enseñarle la manera de cómo enseñar.

La Orientación Práctica fundamenta la formación del profesorado en el aprendizaje a través de la experiencia y la observación. Para Marcelo (1995)

aprender a enseñar es un proceso que se inicia mediante la observación de maestros considerados como buenos profesores durante un determinado periodo de tiempo.

Junto a la orientación académica, la orientación práctica es otra de las más utilizadas en el proceso formativo de los profesionales de la educación de nuestro ámbito educativo, concretamente, lo que se denomina *periodo de prácticas* que es, en definitiva, el conocido practicum que realizan los maestros de Educación Primaria en su proceso formativo.

Para Pérez Gómez (1992), en esta orientación se debe diferenciar su concepción de tipo *tradicional* de la del enfoque de *reflexión sobre la práctica*. Mientras que en la primera, la formación del profesorado se basa en el proceso de aprender a enseñar a través de ensayo y error, en la mayoría de los casos; el enfoque de reflexión sobre la práctica pretende obtener un perfil de profesor reflexivo y crítico de su propia práctica, flexible, abierto al cambio y la innovación y poseedor de destrezas cognitivas y relacionales.

Según Marcelo (1995), esta orientación persigue un profesor que reflexione sobre su práctica docente y adapte sus esquemas básicos de funcionamiento y actitudes a la realidad de su centro y alumnos.

Y por último, **la Orientación Social-reconstruccionista**, muy relacionada con la anterior. En el mismo sentido que en la orientación práctica, la característica fundamental es la reflexión de la práctica docente desde el análisis técnico o práctico e incorpora, según Marcelo (1995), un compromiso ético y social de búsqueda de prácticas educativas y sociales más justas y democráticas.

La formación del profesorado en esta orientación pretende desarrollar en los profesores y maestros disposiciones para el análisis del contexto social en los que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. El profesor que mantiene una actitud reflexiva hacia su propia manera de enseñar, se implica en procesos que ponen en tela de juicio ciertos aspectos que frecuentemente se asumen como válidos.

Las distintas orientaciones que se acaban de exponer, revelan en un primer análisis, que existe cierto interés y preocupación hacia la formación del profesorado. La búsqueda de un profesorado formado y capacitado en sintonía con

las necesidades reales de una sociedad vertiginosamente cambiante, hace pensar que el interés y preocupación por dichos procesos formativos, sea cada vez más creciente y progresivo. En este sentido se manifiesta Imbernón (1999), cuando dice que los planteamientos más recientes de Schön (1983, 1987) o de Zeichner (1983) ven al profesor como un profesional práctico reflexivo, y *"que se enfrenta a situaciones de incertidumbre, contextualizadas e idiosincrásicas, que debe recurrir a la investigación como una forma de decidir e intervenir prácticamente sobre ellas, hacen emerger nuevos discursos teóricos y concepciones alternativas de formación"* (pg. 188). El estudio y la investigación conducirán a nuevas orientaciones en la formación del profesorado que posibiliten la adecuada formación del profesor a las demandas educativas actuales.

3.2.2. Aportaciones de la investigación sobre la Formación del profesorado especializado en alumnos superdotados.

En la literatura disponible, la formación de profesionales especializados sobre estos niños no suele ser frecuente que aparezca ni como título ni en epígrafes destacados. En este sentido se expresan Román, Gallego y Benito (1993:275) cuando dicen al respecto que *"es escasa, dispersa y se encuentra encubierta"*. Para estos autores, el hecho de que estos niños se muevan, en un gran número de países, dentro de un sistema educativo que no les contempla como alumnos de Educación Especial, podría explicar, de alguna manera, el que no se haya planteado la necesidad de formar un profesorado especializado para esta población de estudiantes.

De igual manera se manifiesta Gallagher (1988:346) cuando dice que, *"la literatura mundial disponible sobre el tema no aporta descripciones de sistemas concretos de formación del profesorado que pudieran ser útiles para los profesionales que trabajan con niños superdotados"*. Según este autor, se debe, en cierta medida, al hecho de que muchas naciones no están modificando sustancialmente su sistema y no sienten la necesidad de mayores cambios en la formación de los profesores. Para Gallagher, los países que están interesados en las modificaciones de la formación de sus profesores son aquellos que están implicados en mayores cambios de actitud hacia los alumnos superdotados.

Sin embargo, curiosamente sí aparece en la literatura la necesidad de la formación de los profesionales de la educación cuando se hace referencia a la respuesta educativa adecuada a las características de estos alumnos. Es más, hasta se señala la carencia formativa en dichos profesionales sobre esta temática. Sobre este respecto, un importante informe realizado en Canadá, llegó a la conclusión de que existían pocas facilidades educativas que tuvieran que ver con los superdotados en la formación inicial de los profesores, tanto en los programas graduados como en otras actividades de desarrollo profesional (Gallagher, 1988). Asimismo, los resultados de una investigación llevada a cabo por Gallagher y sus colaboradores en 1983 (realizada en los Estados Unidos) dieron cuenta de una preocupación similar por las insuficiencias en la preparación de los profesores e informaba de la falta de iniciativa, tanto en las agencias estatales como en las universidades, para hacerse cargo de dicha formación.

En este sentido, también señala Whitmore (1988:135) que, *"aunque la formación de los profesores americanos se ha reestructurado para incluir el reconocimiento de los niños con handicaps, la mayoría de los profesores terminan todavía su preparación sin un conocimiento sustancial de los superdotados"*. Para esta autora, los profesores deben ser capaces de captar los indicios de una sobredotación potencial en sus alumnos y participar eficazmente en el equipo docente, contribuyendo al diseño de la respuesta educativa adecuada, adaptando el currículo y métodos de enseñanza para acomodarlos a las singulares necesidades de estos estudiantes en el aula. Además, añade la autora que, la preparación de los psicólogos debe ser mejorada, prestando más atención a las características de la sobredotación durante su formación, argumentando que, con este conocimiento, dichos profesionales de la educación aportarían una notable ayuda al equipo de profesores, especialmente, cuando se trata de valorar y desarrollar el potencial intelectual de aquellos alumnos que se consideran con bajos o insatisfactorios rendimientos.

Siguiendo en la misma línea, Wallace (1988) también sostiene la escasa formación que reciben los maestros acerca de estos alumnos. Esta autora lo expresa claramente cuando dice que:

"aunque la formación inicial de los maestros sólo puede ser una introducción a la teoría y la práctica de la educación, con demasiada frecuencia el asunto de los "niños excepcionalmente aptos" reciben un mínimo de tiempo y de atención, y los maestros jóvenes empiezan su

andadura profesional con una conciencia escasa o nula de la posibilidad de que estos niños necesiten una ayuda especial, aun cuando sean conscientes de la existencia de este tipo de niños” (pg.28).

Para Wallace, es muy conveniente, durante la formación inicial de los maestros, que se les haga tener conciencia de que los niños con necesidades especiales *“no se limita a los niños con trastornos de conducta, dificultades de aprendizaje o deficiencias mentales o físicas, sino que también debe incluir a los niños muy capacitados”* (pg. 27), e insiste en que todos los alumnos necesitan maestros que estén muy capacitados para identificar las necesidades de sus alumnos y poder proporcionarles las experiencias y los recursos adecuados. De acuerdo con la autora, los maestros de estos alumnos deben saber que estos niños necesitan de la misma enseñanza, la misma guía y el mismo reconocimiento que los demás niños. *“Estos alumnos no tienen éxito automáticamente por ser muy aptos en potencia; no siempre pueden arreglárselas ellos solos”* (Wallace, 1988, pg. 27).

No obstante, a la hora de la identificación de estos alumnos, la formación de los profesores ha sido uno de los aspectos que sí se ha considerado en los trabajos de investigación, aunque, a veces, se haya puesto de manifiesto de manera implícita. Es decir, cuando Coriat (1990:86) dice: *“¿Puede confiarse en los maestros y en los padres la designación de los niños superdotados?”* Y, argumenta a continuación que, las investigaciones de Levinson (1956), Shetzer (1960), Wilson (1936) coinciden en que los maestros detectan solamente el 50% de los niños que podrían ser objeto de cursos especiales; en gran medida, se está exponiendo el nivel de conocimiento que dichos profesionales poseen acerca de estos alumnos.

En el estudio de Pregnato y Birch, citado en Coriat (1990) sobre siete modos diferentes de seleccionar a los niños precoces, los autores también afirmaron que los maestros ocuparon el penúltimo lugar, dejando de seleccionar al 50%, y el 31,5% de los que habían designado, solamente tenían niveles de cociente intelectual medios. Resultados que también confirma García Yagüe (1986), en su investigación con población española, cuando dice que, *“más de la mitad de nuestros chicos escogidos habían pasado desapercibidos para sus profesores y nada más que el 26,7% les habían parecido con buenas aptitudes”* (pg. 146). Otro de los estudios que también confirma este hecho es el de Cornish que, según Coriat (1990) llegó a unos resultados aún menos gloriosos, ya que la selección correcta

por parte de los maestros no superó el 31%, mientras que el 51% de los niños designados eran de nivel medio.

Centrándonos en nuestro país, trabajos posteriores siguen obteniendo resultados similares respecto a la formación de los maestros a la hora de la identificación de estos alumnos. Martínez, Castejón y Galindo (1997) analizaron el papel que desempeñan los profesores en el proceso de identificación de estos estudiantes y vieron en su estudio, realizado con una muestra de la Región de Murcia, que los datos académicos y expectativas de los alumnos eran las principales aportaciones de los profesores, mientras que los referidos a la inteligencia, motivaciones, creatividad, perseverancia o estilos de aprendizaje no fueron observados. Para estos autores, sus resultados coinciden con los datos de investigaciones que demuestran que la identificación del profesor no es del todo precisa (Karnes, 1987; Genovard, 1990; González Gómez, 1993; Gotzens y González, 1995).

Continuando dentro de nuestras fronteras, los estudios empíricos realizados respecto a la precisión con la que los maestros detectan a sus alumnos superdotados intelectualmente, aunque son escasos, informan a través de los resultados publicados de porcentajes muy bajos: un 23%, según González y Román (1992) y un 44,13% en el caso del estudio de la Comunidad de Madrid (Sánchez Manzano, 1999). Pudiéndose deducir, según los autores, que los profesores no suelen ser buenos identificadores de sus alumnos que poseen alta capacidad.

Por tanto, parece razonable pensar que esta dificultad de identificación de los maestros y profesores puede estar relacionada, al menos en parte, con un no adecuado conocimiento de las características de estos niños, hecho que se pone de relieve en el estudio de Acereda y Sastre (1997) realizado en Tarragona con 120 profesores de Educación Infantil y Primaria.

En cuanto a la formación inicial de los profesionales de la educación, pese a la escasa investigación en nuestro país al respecto, existen publicados algunos resultados que confirmarían también la necesidad de dicha formación. Concretamente, el estudio realizado por Caño Sánchez (2001) aporta que, el 97% de futuros profesionales de la educación (en una muestra de 486 estudiantes de magisterio, de psicopedagogía y del CAP de la Universidad de Valladolid) manifiestan estar de acuerdo o muy de acuerdo con la necesidad de recibir formación específica para atender a estos alumnos. Porcentaje que alcanza el 99%

en el caso de los estudiantes de magisterio, matizándose, además, que los alumnos del CAP (futuros profesores de Educación Secundaria) es el grupo de los encuestados más reticente a la hora de aceptar a estos alumnos en sus aulas.

3.2.3. Análisis de la normativa legal y de su aplicación: bases del cambio en la atención educativa de los alumnos con alta capacidad.

La revisión de las normas legales pone de manifiesto que no existe vacío legislativo para que puedan ser tratadas las necesidades educativas especiales de cualquier alumno y, en concreto, de quienes las presentan asociadas con la alta capacidad intelectual, es decir, de aquellos alumnos que suelen ser denominados superdotados. Pero realmente, hasta poder ofrecer a estos alumnos la respuesta educativa adecuada a sus necesidades se requiere, en primer lugar, que éstas sean identificadas y valoradas lo más precisa y tempranamente posible, hecho que todavía no se lleva a cabo cuando se trata de estos alumnos.

Desde el marco educativo actual -de nuestro sistema educativo- se plantea la necesidad de realizar una minuciosa y detallada evaluación psicopedagógica previa a cualquier tipo de actuación curricular. A pesar de la existencia de este imperativo, todavía no está demasiado extendido su cumplimiento en la población de alumnos denominados superdotados, resultando, consecuentemente, que en la práctica educativa un gran número de estos estudiantes terminan su escolarización sin ser reconocidos como tales. Es, precisamente, en esta función valorativa donde tiene cabida la identificación del alumno con alta capacidad (no sólo para cuantificar las capacidades, o justificar trabajos de investigación -de identificación o de validación de instrumentos- que a veces sólo buscan reconocimiento de méritos o los recursos económicos de su financiación), sino para significar e implicar un subproceso de una evaluación psicopedagógica inicial desde la que se pueda comenzar a diseñar, más fácilmente, cualquier tipo de actuación pedagógica individual. Debe, por tanto, existir una identificación de los alumnos denominados superdotados, pero siempre, como paso previo a una determinada atención educativa, pues sería difícilmente comprensible que se puedan diseñar medidas de atención educativa si antes no se ha detectado la población sobre la que se quiere actuar.

Respecto a la identificación de estos niños, pese a no ser el tema central del presente trabajo de investigación, parece sensato, a la hora de cualquier análisis, no detenerse en ello. La normativa plantea al respecto todo un proceso que precisa, no solo de la de la formación de los profesionales de la educación, sino de una importante inversión de tiempo y gestión burocrática hasta su culminación que suponen aspectos relevantes sobre los que merece la pena analizar y reflexionar. Identificar a estos alumnos supone que previamente sus maestros, o bien sus padres, observen indicios o determinados rasgos que muestren una supuesta superdotación para poder pedir a la dirección del centro escolar que solicite la evaluación psicopedagógica del alumno a quiénes deben realizarla, es decir, según se establece en la normativa a partir de 1995 (Real Decreto 669/1995) a los profesionales de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en el caso de los alumnos de Educación Infantil y Primaria, o a los profesionales de los Departamentos de Orientación si se trata de los alumnos de Educación Secundaria. Por tanto, la competencia para determinar la superdotación, dentro del sistema educativo en la población de alumnos de Educación Infantil y Primaria, corresponde a estos Equipos de Orientación “en exclusividad”, es decir, ningún gabinete o departamento de orientación de los centros educativos concertados o privados, ni consultas de profesionales particulares, aunque por su titulación pudieran determinarla, será reconocida “legalmente” a la hora de aplicar las medidas educativas que la ley establece para dichos alumnos.

En cuanto al primero de estos requisitos exigidos, la realidad pone de manifiesto la existencia de varias razones para que muchos de estos niños no lleguen si quiera a ser identificados. Entre los motivos más frecuentes se podría citar el de que no siempre maestros o padres son capaces (en la mayoría de los casos por desconocimiento o falta de información) de detectar la posible superdotación. También ocurre que muchas de las familias, aún sospechándolo de su hijo, prefieren no revelarlo, viviéndolo en silencio y hasta ocultándolo en un gran número de casos. O que, aún teniendo un diagnóstico privado que les confirme la alta capacidad, prefieren reservar dicha información ante el temor de que pueda ser desfavorable o incluso, perjudicar a sus hijos durante su estancia en ese centro educativo. Y cuando maestros o padres detectan indicios de superdotación y con valentía deciden pedir a la dirección del centro que ésta solicite la evaluación del alumno a quiénes determina la ley, ocurre también, que tanto a unos como a otros, la dirección del centro ni les escucha ni atiende, probablemente por la falta de experiencia de los directores ante el bajo número de casos, o el desconocimiento legislativo que todavía existe en un gran número de ellos. Si por fin se llega a la

solicitud de la evaluación y como ya se ha dicho anteriormente, la normativa exige un proceso burocrático que, en demasiadas ocasiones, se prolonga excesivamente (periodos de hasta un curso escolar) y que, además, en dicha evaluación no siempre se utilizan las adecuadas pruebas objetivas, sino que en la mayoría de las veces lo que se valora del alumno es el rendimiento escolar y el análisis del trabajo realizado. La inexistencia de un equipo específico sobre superdotación o alta capacidad podría explicar estas circunstancias, pese a ser éste reclamado y reivindicado permanentemente por el movimiento asociativo (en defensa de estos niños) a la Administración. Las solicitudes de evaluación psicopedagógica de posibles alumnos "superdotados" que llegan a los Equipos o Departamentos de Orientación, suelen situarse, generalmente, en los últimos lugares del listado de necesidades que éstos deben atender, viéndose obligados a establecer criterios de prioridad ante la gran demanda y diversidad de necesidades que se manifiestan, cada vez más, en los centros educativos, mayoritariamente, en los adscritos al régimen jurídico público.

Por tanto, identificar la alta capacidad o posible superdotación de nuestros escolares requeriría la evaluación sistemática de todos los alumnos de cada centro. De esta forma se evitaría que en ningún alumno pudieran quedar desconocidas, primero, y atendidas, después, sus necesidades singulares. La introducción de la evaluación psicopedagógica como un elemento más, dentro de la organización del centro educativo, sería algo aconsejable sin que por ello se produzca un incremento de las diferencias individuales, pues se identifiquen o no, estas diferencias existen, y de lo que se debe tratar, fundamentalmente, es de que sean identificadas y reconocidas lo antes posible para poder atenderlas de la manera más conveniente y adecuada.

Además, convendría clarificar qué se entiende por alumno con sobredotación intelectual o superdotado intelectualmente, ya que no parece que en nuestro país esté muy claro este concepto en función de lo que se establece en la normativa. La Orden de 24 de abril de 1996 dice que *las referidas condiciones personales de sobredotación intelectual suponen un potencial excepcional para el aprendizaje y el rendimiento académico*. Si se acepta que el concepto debe estar directamente relacionado con la identificación y ésta directamente relacionada con la intervención, el concepto que se desprende de la normativa puede llevar a pensar que, un alumno con alta capacidad pero con un bajo rendimiento (situación más frecuente de lo que pudiera parecer en estos niños) no podría considerarse como tal, ni participar de las medidas educativas establecidas para ellos. Sería

sensato comprender que existen alumnos que tienen un potencial excepcional en todas las áreas y otros que destacan en algún ámbito concreto, talento o Inteligencia (Gagné, 1998, Gardner, 1999) y que, en consecuencia, la intervención educativa no debiera ser la misma en ambos casos. De la misma manera, sería pertinente y razonable considerar que un potencial excepcional si no se desarrolla puede llevar incluso a un bajo o insatisfactorio rendimiento. Podría ser más adecuado referirse a niveles o perfiles de competencia del alumno, es decir, de cuáles son los aspectos más o menos destacados en el estudiante para poder orientar mejor la acción educativa.

La evaluación psicopedagógica se define en la normativa del Ministerio de Educación y Ciencia (BOE de 23 de febrero de 1996) *como un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico, y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayudas que aquéllos pueden precisar para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades* (Orden de 14 de febrero de 1996 del MEC), y se sitúa en la normativa actual como el elemento “estrella”. Es decir, constituye la parte esencial de la legislación, de tal manera que sin ella, no se podría afirmar que el alumno está legalmente reconocido como superdotado (requisito imprescindible para poder aplicar las medidas educativas). Dicha Orden lo deja muy claro cuando dice que, *la evaluación psicopedagógica actualizada será necesaria para determinar si un alumno tiene necesidades educativas especiales: para la toma de decisiones relativas a su escolarización; para la propuesta extraordinaria de **flexibilización del periodo de escolarización**; para la elaboración de adaptaciones significativas; etc.* (capítulo I, punto 2).

Será, por tanto, una vez identificado el alumno y conocidas sus necesidades, cuando se podrán concretar las medidas organizativas y curriculares que han de facilitarle un pleno y equilibrado desarrollo académico y personal, así como, prever los entornos de aprendizaje que mejor respondan en la práctica educativa a sus características, planificándose además, aquellas estrategias complementarias, incluso en contextos diferentes, si fuera necesario, a través de servicios coordinados.

Partiendo de que el marco más adecuado para responder a los alumnos con alta capacidad es el contexto ordinario, y siguiendo lo establecido en la normativa referida a estos alumnos, planificar la práctica educativa al objeto de contemplar la heterogeneidad de ritmos de aprendizaje, intereses, capacidades, niveles de consecución, etc. de los estudiantes de un grupo clase, supone para el maestro, proporcionar respuestas diversificadas y de gran complejidad. Además, se debe tener presente la existencia de una amplia diversidad entre el alumno con alta capacidad en términos de conocimientos, habilidades, intereses, motivaciones, expectativas, etc. que demanda una enseñanza que exige, a su vez, planificar cuidadosa y detenidamente la intervención educativa. Esta planificación necesita, además de la inversión de tiempo y esfuerzo del maestro, una competencia profesional que no siempre se posee, porque no siempre se ha contemplado ofrecérselo en su proceso formativo (ni inicial ni permanente).

Asimismo, la atención educativa a estos alumnos ha de tener como base, tras su identificación, el previo análisis de sus características singulares y la valoración de sus necesidades y circunstancias concretas teniendo como referente el conjunto del grupo de iguales. Todo ello constituye el punto de partida para concretar el currículo, tanto globalmente como personalmente. Por tanto, determinar la *respuesta educativa* con estos alumnos implicaría, previamente, de una parte, establecer algunas decisiones en los *elementos organizativos* más significativos que, posiblemente por desconocimiento, no se tienen, con estos alumnos, lo suficientemente en cuenta, y de otra parte, determinar las precisas modificaciones en los *elementos curriculares* que mejor respondan a sus características, necesidades y circunstancias, suponiendo a su vez, aspectos de considerable interés a la hora de su análisis.

Respecto a los elementos organizativos:

En lo que se refiere a la organización de la respuesta educativa, concretamente, al trabajo directo con los alumnos de un determinado grupo, uno de los agentes que desempeña un papel de suma importancia y relevancia es el **maestro**, y muy especialmente el **maestro tutor**, organizador principal del proceso de enseñanza y para “algo más” que para mediar o animar el proceso de aprendizaje, es decir, para el desempeño de una noble tarea y extraordinaria función, pues como dice González (2004:285) “*el maestro está en una función en la que el conocimiento se hace, por su trascendencia, distinto al que cumplen otros profesionales –que también lo aprendieron en su educación–, en un interés que se juega a favor de la vida personalizada y en un compromiso en el que la alteridad*

cobra su más digna significación”, aceptando la diferencia como un componente más de la normalidad del grupo, motivando a los alumnos y creándoles expectativas positivas. Además, el maestro debe utilizar recursos de autoestima y reconocimiento, ser capaz de crear el clima pertinente para la interacción y aceptación de la diferencia e impulsar el desarrollo de todos los alumnos, no solo a los aspectos referidos al control sobre los procesos de aprendizaje, sino en la optimización de las habilidades y la adquisición de valores y actitudes. Pero lamentablemente, no todos los maestros de hoy responden a estas exigencias. La formación (inicial y permanente) del profesorado no camina a la misma velocidad que las necesidades de la escuela. Ésta, cada vez más, precisa profesionales con la capacitación profesional que le permita atender a la diversidad. Y, en educación, no se debería aceptar el “todo vale”. La formación del maestro es, por tanto, de una importante relevancia y, afortunadamente, de acuerdo con Gónzalez (2000), a ser maestro, también se aprende. La solución pasa por ofrecerle, tanto al que está en ejercicio como al futuro maestro, la respuesta formativa a sus necesidades o carencias. Pero éstas, no siempre se atienden como se debiera y merecen desde las instituciones que tienen la responsabilidad de hacerlo. Entre esas carencias se encuentra la de atender adecuadamente al alumno con alta capacidad, un alumno más dentro de la diversidad de la escuela ordinaria.

Por otra parte, para atender la diversidad de necesidades en el aula de la realidad educativa actual, y muy especialmente las del alumno con alta capacidad, el maestro tutor también necesita establecer una adecuada coordinación y colaboración con el equipo docente, es decir, con el conjunto de maestros y otros profesionales que intervienen sobre el grupo de alumnos; de tal manera que se fomente la convergencia de todos los implicados a través del trabajo en equipo. Ello conlleva a poder establecer los ajustes necesarios en la planificación y determinación del tipo de intervención educativa, suponiendo una aceptación compartida de las diferencias individuales y la valoración del trabajo y progreso personal desde la perspectiva de la colaboración. Sin embargo, la falta de hábito entre los docentes respecto al trabajo en grupo, hace que la función del maestro tutor se desarrolle en soledad y que en consecuencia, los criterios de cada uno de los docentes que intervienen sobre el alumno sean, en ocasiones, hasta dispares, llegando a veces, a considerar el progreso y singularidad del niño desde diversas concepciones. Ejemplo de ello suele manifestarse en el caso de los alumnos denominados superdotados, donde se llega a dar la situación de “ser hasta no ser” considerada y aceptada la alta capacidad del alumno entre los distintos maestros que componen el equipo docente, pues como dice González (2000:263) “e/

principio mismo de que sin reflexión y conocimiento personal no hay grupo consistente y valioso, pero sin grupo no hay verdadera eficacia y calidad, podría ser una necesidad formativa a atender con urgencia por el procedimiento de trabajo en grupo que contrastase la fiabilidad del aserto transformado en conjetura”.

Así mismo, la atención educativa a los alumnos con alta capacidad implica también adecuar el currículo ordinario a través de diversos **recursos materiales**. Se hace preciso seleccionar y presentar aquellos materiales adicionales ofreciéndoles los adecuados para su uso, con el fin de, no sólo motivar, reforzar y favorecer su trabajo autónomo y en colaboración con los compañeros, sino para que obtenga el dominio correcto que le permita su aplicación en las tareas que se le proponga de enriquecimiento o de ampliación curricular. La escasez de recursos en muchas de las aulas de la escuela pública, como por ejemplo la falta de ordenadores o el acceso y disponibilidad de Internet, así como el desconocimiento del profesorado a la hora de su utilización, hace que, pese a encontrarnos en el nuevo siglo, los estudiantes, en general, todavía no gocen de las ventajas que puede ofrecerles el uso de las nuevas tecnologías, y concretamente, los alumnos con alta capacidad no dispongan de uno de los recursos materiales que mejor se adapta y satisface sus necesidades.

Otro de los aspectos organizativos de gran importancia para el alumno de alta capacidad es el del **agrupamiento**. Una escuela que responde de manera positiva a la diversidad de los alumnos se debe plantear la respuesta educativa organizada en torno al grupo, contemplando distintos agrupamientos para situaciones de aprendizaje diferentes. El aislamiento que a veces manifiestan estos alumnos en el aula es la consecuencia de una inadecuada distribución de los alumnos a la hora del desarrollo de tareas y trabajos. El pequeño grupo suele ser uno de las fórmulas más aconsejables para muchos de estos niños que no siempre se tiene en cuenta con ellos. En demasiadas ocasiones, estos alumnos dejan claro el hecho con frases del tipo siguiente: “paso gran parte del día con un libro que me han permitido coger para que mientras lo leo, no de guerra”, “no me dejan que me ponga con ningún compañero”, “nunca trabajo en grupo”, “me aburro mucho en clase, estoy solito para que no moleste”, “me sientan solo para que no pueda hablar con nadie”, etc. En este sentido, Wallace (1988) recoge una afirmación característica de estos niños ante la ausencia de amigos con los que compartir ideas y poder establecer comunicación mutua satisfactoria y significativa. La afirmación a la que hace referencia la autora dice así: “Soy la persona más solitaria del mundo porque la verdad es que debería estar en el siglo XXI. Ahora invento

cosas, pero tendré que esperar hasta que haya crecido porque nadie quiere escucharme” (pg.22).

El trabajo en pequeño grupo puede proporcionar a los alumnos, en general, la oportunidad de desarrollar recursos de comunicación; compartir conocimientos y materiales; ampliar los intereses e indagar y explorar, entre los diferentes planteamientos o perspectivas, sobre la resolución de problemas; facilitándoles la socialización y reforzándoles la confianza en ellos mismos, pudiendo encontrar un lugar propio dentro del grupo. De acuerdo con Wallace (1988), *“está en la naturaleza humana el deseo de pertenecer a un grupo por pequeño que sea”*. Ofrecer estas oportunidades a todos los alumnos es de fundamental consideración y, muy especialmente, para el armónico desarrollo emocional y social del alumno con alta capacidad que suele manifestar, entre sus características, una notable sensibilidad. Refiriéndose a la sensibilidad, Belle Wallace opina que entre las necesidades que los niños muy capacitados manifiestan se encuentra la que denomina *la carga de la gran sensibilidad*, afirmando que un gran número de ellos son extremadamente sensibles al mundo que les rodea y su conciencia intelectual de los problemas es prematura respecto a la madurez emocional para poder enfrentarse a ellos. Necesitando, por tanto, la adecuada orientación que les ayude a poder aceptar sus percepciones y desahogar sus ansiedades y tensiones. En el mismo sentido, Freeman (1988) también opina que *“como con otros niños, si sus necesidades psicológicas no son atendidas, entonces la eficiencia de su funcionamiento, como la capacidad de atención selectiva, es probable que se trastorne, por lo que no dan lo mejor de sí mismos.”* (pg. 290).

Y por último, pero no menos importante de los elementos organizativos, es determinar el **tiempo** que mejor se adecua al ritmo de aprendizaje y a las características personales de estos alumnos. En este sentido, Wallace (1988), refiriéndose a la capacidad excepcional para aprender de estos alumnos, dice que *“los alumnos muy capacitados agotan con rapidez los recursos normalmente disponibles con un apetito aparentemente insaciable”* (pg, 24). Ajustar estos tiempos, puede evitar, en gran medida, el aburrimiento, el rechazo, la desmotivación y la falta de interés que estos niños suelen manifestar ante muchas de las tareas propuestas que se les obliga realizar, bien porque no mantenga la necesaria independencia del alumno en su aprendizaje cuando deba trabajar individualmente, o en la coordinación con los compañeros en los momentos dedicados al desarrollo de trabajos de equipo o grupo, pudiéndoles conducir, lamentablemente, a bajos o insatisfactorios rendimientos. Además, conocer que la

excesiva repetición y refuerzo, aunque para muchos niños sea en el aula necesario, puede ser desfavorable para el que absorbe, retiene y puede aplicar lo aprendido de manera inmediata. Conocer, por tanto, la importancia de esta necesidad y atenderla adecuadamente en los alumnos con alta capacidad, puede significar para el maestro uno de los cambios fundamentales en su docencia con estos alumnos.

Respecto a los elementos curriculares

En primer lugar, en la Ley se establece para los alumnos denominados superdotados que deben estar escolarizados en los centros ordinarios. Y que las decisiones que se tomen respecto a ellos en el Proyecto Curricular de Etapa formarán parte de las medidas ordinarias de atención a la diversidad, (Resolución de 29 de abril de 1996, punto tercero).

En segundo lugar, atender las necesidades educativas de estos alumnos en el contexto ordinario supone tener en cuenta dos consideraciones preliminares. Por una parte, que ésta se debe contemplar respecto al grupo de referencia partiendo del currículo establecido para todos. Y de otra, que esta respuesta se deberá basar en complementar el currículo previsto para el grupo de alumnos respecto al *qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar*. No obstante, deberá hacerse hincapié en desarrollar las capacidades y habilidades que manifiestan estos alumnos considerando su autoconcepto positivo, socialización e independencia y potenciando la toma de decisiones, el sentido de la responsabilidad, la comprensión y la cooperación en el trabajo en equipo. Para ello, la evaluación psicopedagógica deberá recoger, según la normativa, aspectos relacionados con el contexto escolar, familiar y social y con el alumno concreto, aconsejándose en dicha normativa tomar las siguientes decisiones: la adaptación curricular de ampliación dentro del curso que le corresponda por su edad, o bien la anticipación del inicio de su escolaridad obligatoria o reducción de la misma cuando se compruebe que tiene conseguidos los objetivos del curso, ciclo o etapa. Se propone, en definitiva, dos formas de atención educativa que pueden permitir ajustar el currículo a la percepción que se tiene de las necesidades manifestadas por estos estudiantes, pudiéndose aplicar a la vez, en gran medida, las dos opciones educativas tradicionalmente aconsejadas para ellos, es decir, **el enriquecimiento y la aceleración** de manera complementaria.

En cuanto a la adaptación curricular de ampliación.

Podría ser razonable partir de que la adaptación curricular es, en primer lugar, una medida educativa integradora que armoniza la enseñanza individualizada

y personalizada, atendiendo las necesidades educativas específicas del alumno, sin separarlo de su grupo de edad y sin necesidad de sobrepasar el horario regular de asistencia a clase. En segundo lugar, constituye una medida educativa de **planificación y actuación docente** que trata de encontrar el equilibrio entre lo que debe ser igual para todos y lo que debe ser distinto, y por tanto, individual para cada alumno. Y en tercer lugar, consiste en el diseño de programas ajustados **a las necesidades de cada alumno** como medida educativa de respuesta a la diversidad.

Sin embargo, a la hora de aplicar la adaptación curricular en el aula, la realidad educativa pone de manifiesto que todavía, las adaptaciones curriculares se relacionan y asocian, casi en exclusividad, a los alumnos que manifiestan necesidades educativas especiales asociadas a deficiencia o discapacidad. Este hecho, quizás pueda deberse a que las adaptaciones curriculares (ACIs) tienen su precedente más cercano en los Programas de Desarrollo Individual (PDI). Programas desarrollados a partir de la década de los ochenta; dirigidos a los alumnos con deficiencias y dificultades de aprendizaje y caracterizados por planteamientos basados en el déficit y momento evolutivo del alumno como variables que determinaban las características de su proceso educativo. El resultado de su aplicación fue la propuesta de dos currículos paralelos con la finalidad de adaptarse mejor a las demandas de cada alumno.

Estos planteamientos que fundamentaban dichos Programas cambiaron con la publicación de la LOGSE (1990), fundamentalmente, porque en ella se introduce, a nivel formal, una perspectiva distinta en la visión curricular de la individualización de la respuesta educativa a las necesidades educativas de los alumnos. Las variables que, a partir de la citada Ley, caracterizarán el proceso educativo surgirán del propio currículo ordinario y del contexto escolar concreto, interpretándose que éstas deberán adaptarse al alumno y no a la inversa. Su finalidad es la de acercar el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de lo común para llegar a lo diverso, impulsando el principio de la igualdad de oportunidades. Principio que exige que a cada alumno se le de la ayuda que precise en función de sus necesidades y que no debe contraponerse con otro principio fundamental que es el de las diferencias individuales. No obstante, resulta curioso observar lo difícil que suele ser, en general, entender que las diferencias individuales también existen en los niños que aprenden más deprisa y con mayor profundidad que sus compañeros de edad. Lamentablemente, sigue manifestándose la tendencia generalizada de que estos alumnos tienen las habilidades y los recursos intelectuales, sociales y de

personalidad que les permiten alcanzar por sí mismo su pleno desarrollo. Siendo su capacidad “potencial”, lo que precisamente argumenta y justifica la necesidad de ayudas específicas para el logro de su pleno desarrollo personal, intelectual y social.

Continuando con lo establecido en la normativa legal, la adaptación curricular de ampliación como decisión educativa para los alumnos con alta capacidad sigue siendo, más bien, un imperativo legal casi teórico. En la práctica, todavía esta medida (ACI) no cuenta con demasiado seguimiento por parte del profesorado. Incluso, con los alumnos menos capaces y a pesar de su tradición, la tendencia de maestros y profesores ante la integración de estos alumnos suele ser la de delegar esta responsabilidad en el profesor de apoyo (especialista de Pedagogía Terapéutica) y en los Equipos o Departamentos de Orientación, alegando, mayoritariamente, la falta de formación al respecto, además de manifestar cierta resistencia y expresar la dificultad que conlleva su aplicación en el aula.

Como ya se ha dicho anteriormente, en la Resolución de 29 de abril de 1996, además de indicar que la adaptación curricular de ampliación (ACI) se llevará a cabo cuando el alumno tenga un rendimiento excepcional en un número limitado de áreas, o bien cuando tiene un rendimiento excepcional global y continuado pero se detecta desequilibrio con los ámbitos afectivos y de inserción social, se deja muy claro a continuación que, dicha adaptación individual del currículo recogerá el enriquecimiento de los objetivos y contenidos, la flexibilización de los criterios de evaluación y la metodología específica más conveniente teniendo en cuenta el estilo de aprendizaje del alumno y el contexto escolar (apartado quinto del punto 2). A pesar de la claridad del texto legal, a la hora de su puesta en práctica todavía son muy pocos los alumnos con alta capacidad que siguen esta medida curricular en el aula, dando lugar a uno de los fuertes desencuentros entre las familias y los centros educativos.

Por otra parte, la adaptación individual del currículo podría también suponer para estos alumnos cursar en el nivel inmediatamente superior una o varias áreas curriculares. Respecto a los alumnos de Educación Primaria, se dice textualmente al respecto que *se podrá incluir, desde los primeros niveles de escolarización y de acuerdo con la disponibilidad del centro, cursar en el nivel inmediatamente superior una o varias áreas* (Resolución de 29 de abril de 1996). De la misma manera, refiriéndose a las estrategias metodológicas, en la citada normativa se dice que se utilicen, entre otras, diferentes fórmulas organizativas

flexibles que proporcionen a estos alumnos su incorporación a grupos de distinto nivel de competencia curricular aunque no le correspondiera por su edad. En ambos casos, contemplar en este sentido *la adaptación curricular de ampliación* podría suponer aplicar, igualmente, dos de las modalidades de aceleración, es decir, *el avance de materias y el agrupamiento flexible* (ver el apartado 3.2.2 del presente capítulo). Es decir, se podría afirmar que estas dos modalidades de aceleración se entiende en la normativa, más como adaptación curricular que como flexibilización. En este sentido, se confirma, en gran medida, que ambas opciones no son excluyentes, sino que pueden y deberían complementarse. En definitiva, la adaptación curricular de ampliación puede ser acelerativa, como una medida celerativa, también puede ser enriquecedora.

En cuanto a la flexibilización.

A partir de la Orden de 24 de abril de 1996 se encuentra establecidas, tanto las condiciones como el procedimiento para *flexibilizar*, con carácter excepcional, la duración del periodo de escolarización obligatoria de estos alumnos. Su punto tercero, dedicado a los criterios generales, enumera una serie de condiciones para poder acceder a esta medida extraordinaria. De manera resumida, estos condicionantes son los siguientes:

1. La flexibilización del *periodo de escolarización* podrá consistir tanto en la anticipación del inicio de la escolarización obligatoria como en la reducción de un ciclo educativo.
2. La flexibilización, con carácter excepcional, *del periodo de escolarización* obligatoria se podrá reducir un máximo de dos años. Añadiendo que la aplicación de estos dos cursos de reducción no podrá hacerse en el mismo nivel o etapa educativa que curse el alumno.
3. La reducción *del periodo de escolarización* estará sujeta a un proceso continuado de evaluación, pudiendo anularse cuando el alumno no alcance los objetivos propuestos. En este caso cursará el nivel o etapa correspondiente en el periodo establecido con carácter general.
4. La reducción del *periodo de escolarización* exige la conformidad por escrito, antes de la toma de decisiones, de padres o tutores legales del alumno.

Como se intenta recalcar, en la ley se mantiene de manera sistemática al referirse a la flexibilización, duración del *periodo de escolarización* obligatoria. Evitando, claramente, el uso del término aceleración. Quizás pueda deberse a que se mantiene la idea de que la aceleración puede indicar forzar, presionar o empujar al alumno a ir más rápido de lo que puede, es decir, evitar, sencillamente, decir que

al alumno se le está acelerando. En este sentido, puede aceptarse el uso, en los textos legales, del término flexibilización en los textos legales, que además, hasta puede ser positivo por estar más próximo al de adaptación que constituye, realmente, el objetivo al que la educación debe tender. No obstante, el hecho de no “empujar o forzar” al alumno para que camine más rápido, no debe suponer que se le “pare o frene”. Como tampoco, obligarle a ir a un ritmo que no sea el suyo.

La idea de flexibilización que se desprende de la normativa reside, como ya se decía más arriba, en la duración del periodo de escolarización obligatoria. La flexibilización de la que habla la ley no se refiere tanto a los aprendizajes del alumno, ni al ritmo y nivel de profundidad al que debe aprender, sino que más bien se limita a fijar el tránsito del alumno por un curso, ciclo o etapa. Se podría decir que, el alumno que ha sido autorizado para flexibilizar el periodo de su escolarización, en definitiva, pasa de un curso a otro, según la organización de nuestro sistema educativo (estructurado en cursos, ciclos y etapas) establecida en función del criterio de edad, sin que se determinen exactamente como se van a atender sus “específicas” necesidades. Pues realmente, el hecho de pasar a otro curso, lo que asegura, verdaderamente, es recibir ciertos contenidos y no otros, pero no a que sean atendidas sus necesidades intelectuales y emocionales, ya que en la Resolución de 29 de abril de 1996, respecto a la anticipación del inicio de la escolarización obligatoria o la reducción del periodo de escolarización, sólo se establece que se aplicará *cuando en la evaluación psicopedagógica se valore que el alumno tiene adquiridos los objetivos del ciclo o curso y se prevea que esta medida es adecuada para el desarrollo de su equilibrio personal y de su socialización.*

En referencia al procedimiento de su solicitud, entre el resto de documentación exigida, se deberá aportar la propuesta concreta de la modificación del currículo firmada por el director del centro educativo. En esta propuesta se debe contemplar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, así como las opciones metodológicas que se consideren adecuadas, haciendo hincapié en las decisiones relativas al agrupamiento, materiales y distribución de espacios y tiempos. Si bien es cierto, que, a nivel legislativo se debe reconocer su importancia, no es menos cierto que lo explicitado en la normativa suele quedar, en demasiadas ocasiones, en mera legislación al respecto, es decir, se acata la ley pero no se cumple, pues como en otros casos, la ley no resuelve, por sí sola, la calidad de la atención educativa. Pese a la exigencia del documento de propuesta curricular, aún firmado por el director del centro, a la hora de su aplicación la efectividad del mismo pasa por el maestro. Pero la calidad de la práctica docente, depende a su

vez, de la competencia profesional de cada equipo educativo -que también está en función de la formación, inicial y permanente, recibida en su proceso formativo- y del compromiso personal de cada maestro.

La formación del profesorado, no cabe duda, que es un tema central en la educación de los alumnos denominados superdotados. De hecho, así se reconoce en la normativa legal desde el Real Decreto 696/1995 de 28 de abril. Sin embargo, en nuestro país la realidad pone de manifiesto que apenas existe tradición formativa institucionalizada, ni en la inicial ni en la permanente, de los profesionales de la educación acerca de esta temática -la superdotación-.

El citado Real Decreto *de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas* establece las *garantías para la calidad de la enseñanza* indicando, entre otras cosas, que se adoptarán *las medidas que sean precisas en lo que concierne a la cualificación y formación del profesorado, la elaboración de los proyectos curriculares y la programación docente* (Capítulo I, Art. 5). También se afirma que, el Ministerio de Educación y Ciencia *dotará a los centros educativos con recursos, medios y apoyos complementarios a los previstos con carácter general* en cumplimiento de lo establecido en la LOGSE cuando el número de alumnos escolarizados en ellos, de necesidades educativas especiales y la naturaleza de las mismas, así lo precisen (Art.8).

De igual manera, se afirma en dicha normativa (Art.8) la inclusión de los puestos de trabajo de pedagogía terapéutica (PT) y de audición y lenguaje (AL) *que deban existir en los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y en los departamentos de orientación de institutos de educación secundaria* que tengan escolarizados a estos alumnos (anee). Si bien es cierto, que se les ha incluido, no lo es menos el que todavía no se ha hecho efectiva la dedicación de dichos profesionales a las necesidades educativas de los alumnos con alta capacidad. Probablemente, porque todavía en nuestro país, a pesar de la ley, se sigue considerando que el alumno denominado superdotado, a la hora de aplicar la normativa vigente, no se ha generalizado que es un alumno de necesidades educativas especiales.

En el mismo sentido, en el Capítulo II del citado Real Decreto designado a las necesidades educativas especiales, concretamente, a las asociadas a la sobredotación intelectual se afirmaba que, tanto los equipos de orientación educativa y psicopedagógica como los departamentos de orientación de los

institutos de educación secundaria que escolaricen a estos alumnos contarán con profesionales con una formación especializada. Sin embargo, en dicha formación especializada a los referidos profesionales, aún no se ha avanzado lo suficiente. De una parte, porque los planes de formación permanente del profesorado en ejercicio, raramente incluyen entre sus actuaciones la relacionada con la superdotación. Y de otra, porque los planes de estudio de las licenciaturas de Pedagogía, Psicología o Psicopedagogía, así como el de la diplomatura de Magisterio, no contemplan asignaturas sobre esta temática. El hecho de que en alguna materia, como por ejemplo, Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial de 2º curso de la diplomatura actual de Maestro, o en el caso de las oposiciones al cuerpo docente (maestros y orientadores) se incluya algún tema al respecto, no garantiza que los profesionales están recibiendo una formación especializada y asegure su preparación a la hora de desempeñar la tarea educativa. En el mismo sentido y respecto a los maestros y profesores de Educación Secundaria en activo, la actividad formativa depende actualmente de los Planes de Formación. En ellos se planifica, diseña y desarrolla a través de los llamados Centros de Apoyo al Profesorado (CAPs) -los anteriormente CEPs. y CEPRs- la propuesta formativa dependiente de la Administración. Por tanto, la formación de los profesionales ofertada está en función, por un lado, de la oferta que los actuales CAPs planifiquen entre sus actividades o actuaciones acerca de la formación al respecto, y, de otro, la repercusión en sólo aquellos maestros y profesores que voluntariamente decidan asistir, originándose, lógicamente, que la procedencia de los asistentes, sea la de distintos centros. Si por el contrario, la formación se planifica y desarrolla *en y para* el centro educativo (formación en centros en función de la necesidad de los alumnos con alta capacidad) los resultados pueden ser muy distintos. La participación de cuántos más profesionales de un mismo centro puedan acceder a la formación que demanda "realmente" dicho centro, asegura, en gran medida, mayor implicación y compromiso de cada uno de los participantes, así como de la favorable repercusión para los alumnos, tanto para los de ese momento, como para los futuros alumnos que escolarice ese centro escolar a lo largo de los años.

No se puede terminar este apartado sin añadir que, pese a la aparición de la LOCE (2002), el escaso desarrollo y su corta duración, ha hecho que a la hora de aplicar las medidas educativas referidas a estos alumnos se hayan seguido las establecidas, prácticamente, en el desarrollo de la LOGSE (1990). Pero así mismo, la derogación mayoritaria de lo establecido en la LOCE, no asegura ni la continuidad, ni la mejora de la Ley anterior (LOGSE). El uso político de la educación por parte de los partidos que ostentan el poder en nuestra democracia plantea,

actualmente, la aparición de una nueva Ley que ya tiene nombre, LOE “Ley Orgánica de Educación” dando lugar a una nueva Reforma de la Reforma. Sería deseable y especialmente conveniente para este país, que los políticos asumieran con responsabilidad algo tan simple como que la educación de sus ciudadanos debe ser lo suficientemente “merecedora” de estar por encima de los intereses partidistas de quiénes se suceden en el poder.

3.2.4. Algunas aportaciones y propuestas para la mejora de la formación del profesorado acerca de los alumnos con alta capacidad.

Tras el recorrido efectuado hasta aquí acerca de los alumnos denominados superdotados y de su educación, se podría afirmar que estos alumnos se encuentran en una situación cada vez más favorable. Se observa cierta evolución acerca de la superdotación, en general, y se amplía el número de universidades y equipos de profesores dentro de nuestras fronteras que hoy trabajan y estudian sobre este ámbito. No en vano, la investigación alrededor de dicho constructo, aunque lentamente, continúa. También ha aumentado el número de tesis doctorales al respecto y las publicaciones de bibliografía específica en lengua castellana que indican, al menos, la existencia de cierto interés. Además, en nuestro sistema educativo se ha empezado a reconocer la presencia de estos alumnos en las aulas y los legisladores contemplan a estos estudiantes -como alumnos de necesidades *especiales* (LOGSE, 1990) o bien dentro de los alumnos de necesidades *específicas* (LOCE, 2002) como alumnos *superdotados intelectualmente*- estableciendo, explícitamente, medidas de atención educativa para estos niños. La proliferación de la normativa, concretamente de la autonómica -referida a estos alumnos- como se recoge en el capítulo anterior de este trabajo, puede servir de claro ejemplo de ello; así como los alumnos, aunque todavía en un bajo número, que se les viene aplicando en los últimos años, la medida educativa excepcional de flexibilización.

Centrándonos en nuestra Comunidad Autónoma y en lo referido a la atención de estos alumnos, Madrid es una de las primeras Comunidades que puso en marcha una de las iniciativas más innovadoras orientada hacia la atención de estos alumnos. Concretamente, el desarrollo de Programas de Enriquecimiento Extracurricular para Superdotados (P.E.E.S.) que se viene ofreciendo, ininterrumpidamente, desde el curso 1999-2000. Estos programas se ofertan

gratuitamente a los alumnos que han sido, previa y legalmente, reconocidos como tales durante las mañanas de sábados alternos a lo largo del curso escolar. Además, existen también en Madrid capital, otras iniciativas de atención educativa extracurricular (programas de enriquecimiento y escuela de padres) que proceden de instituciones privadas (Fundación SEK) y del movimiento asociativo (AESAC), muy similares a las ofertadas en muchas otras capitales de otras Comunidades Autónomas (Barcelona, AGRUPANS; Valencia, AVAST; Sevilla, ADOSSE, etc.)

No obstante, todavía no se ha avanzado lo suficiente. Ni todo lo que se ha iniciado podría aceptarse como satisfactorio. Aunque se sigan financiando iniciativas adicionales a la educación de estos alumnos, es decir, fuera de los centros educativos del sistema ordinario, así como la dedicación de fondos públicos para investigaciones y publicaciones relacionados con la superdotación y los superdotados (tanto en ésta como en otras comunidades del país a través del CIDE o MEC directamente) conviene reseñar que todavía no se ha dedicado lo suficiente a las necesidades formativas del profesorado, formación que favorecería significativamente a su evolución más favorable. La formación destinada a potenciar el desarrollo profesional de los docentes sobre esta temática sigue siendo escasa. La oferta de materiales y recursos pedagógicos y didácticos al profesorado para su utilización en la acción docente, casi inexistente. La falta de Equipos Específicos para la identificación y seguimientos de estos escolares sigue sin crearse. Y, consecuentemente, la manifestación de actitudes hostiles hacia estos alumnos persiste como en años anteriores en el ámbito social y educativo. Ejemplo de ello es el hecho de que muchas de las familias aún siguen ocultando la posible superdotación de sus hijos, incluso, en sus contextos más próximos.

Como ya se ha venido diciendo a lo largo de los anteriores capítulos, la manifestación de determinadas actitudes hacia estos niños, o la no aceptación de "esta diferencia" puede deberse, en gran medida, a la existencia de mitos, estereotipos, falsas creencias, desinformación y mal conocimiento acerca de sus potenciales, cualidades, características y necesidades. De acuerdo con Whitmore (1988:122) *"los profesores todavía tienden a esperar que un niño superdotado sobresalga, o rebase la norma, en todas las áreas de su desarrollo"*. Con demasiada frecuencia se espera que estos niños también sean más maduros emocionalmente, lo que significa que sean más adaptables, independientes y responsables, y que respondan, por tanto, a las tareas de aprendizaje autodirigido con más seguridad que los demás. E igualmente, todavía se continúa manifestando entre los profesores la expectativa estereotipada de que un niño es verdaderamente

superdotado cuando sobresale, si no en todas, por lo menos en la mayoría de las áreas curriculares Whitmore (1988). En demasiadas ocasiones esta creencia deriva en valorar como “sobre-estimulación” el trabajo excepcional del alumno con alta capacidad porque, simplemente sólo se manifieste excepcionalmente en una o dos de las áreas del currículo ordinario.

Es necesario, por tanto, modificar esas actitudes y aproximar al conocimiento real de la superdotación a los maestros y profesores. La actualización científica del profesorado acerca de sus características y de la educación más adecuada es de capital importancia para que estos alumnos puedan encontrar los mejores entornos educativos que favorezcan su desarrollo personal y social. Se precisa, por consiguiente, que por parte de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, estos estudiantes sean aceptados con normalidad, dispongan de la oferta de entornos escolares flexibles y **estén incluidos en el plan de Atención a la Diversidad** que, impulsada por el director, desarrolle la actuación determinada para ellos en **el centro educativo**. Así mismo, es preciso que se recoja en el Proyecto Educativo y Curricular del Centro la atención educativa a estos alumnos para que, coherentemente, se contemplen las adaptaciones curriculares pertinentes en las respectivas Programaciones de sus aulas. Porque en definitiva, tomar la decisión de **atender a la diversidad es una actitud**, un principio que requiere valorar un conjunto de circunstancias y datos sobre las opciones que mejor se adapten a los objetivos y recursos de cada caso. Y es la escuela, a través del ejercicio profesional del director y los maestros, junto a la participación y colaboración de los padres, quien tiene que responder favorablemente a las singulares características y necesidades concretas de cada uno de sus alumnos. Y el alumno con alta capacidad, por ser un alumno más de esa escuela, de la que hoy debe atender a la diversidad y en la que todos los alumnos deben participar de los mismos deberes y derechos, es uno más de todos ellos.

No obstante, para el logro de estas pretensiones todavía se precisa que en la escuela se introduzcan ciertos cambios. Es más, sería casi imposible hablar de enseñanza y de cualquiera de los niveles educativos en la actualidad, y más desde un punto de vista pedagógico, sin referirse a la necesidad de cambio. Sin embargo, al hablar de cambio también se hace necesario hablar de propuestas. La organización de la realidad y la de los procesos que tienen lugar en la educación demanda cambios deseables para todos aquellos a quien la educación se dirige y, adquiere un especial significado en el caso de los niños objeto de este trabajo. Introducir cambios favorables en la atención educativa de estos alumnos supone,

consecuentemente, formular algunas aportaciones que contribuyan a su mejora. Dichas aportaciones podrían basarse en una amplia variedad de aspectos. No obstante, de manera agrupada podrían girar alrededor de las dos siguientes: en primer lugar, la referida al concepto y a su aplicación que debe permanecer entrelazado con el proceso de identificación e intervención educativa, de tal manera que se abandone la idea del cociente intelectual (CI) y del alto rendimiento del alumno como los determinantes fundamentales de la valoración. Y, en segundo lugar, el que tiene que ver con el profesorado y su formación, tanto de los que están en ejercicio como en formación, que precisan respuestas eficaces a sus necesidades formativas en sintonía con los avances de la investigación más actualizada y de las demandas de la realidad de las aulas.

Respecto al primero, **el concepto de superdotación**, sería necesario clarificar a qué hace referencia su definición. Si el propósito es avanzar en la educación de estos alumnos, convendría considerar qué significa superdotación, su pedagogía educativa y la filosofía que la fundamenta. La filosofía que sustente la educación de los superdotados adquiere una gran importancia para estos niños. Indagar sobre ella conduce a preguntas inmediatas como las siguientes: ¿qué educación queremos para ellos? ¿Preparar líderes para el futuro? ¿Capacitarles para que sus logros excepcionales repercutan en el bien y mejora de la sociedad? ¿Ofrecerles oportunidades y apoyo para que desarrollen sus potenciales de manera armónica y equilibrada plenamente? Si se parte de la creencia de que el incremento cultural del presente siglo vendrá mediante los esfuerzos de una mayoría, la educación centrada en el aprendizaje de toda la población dónde la prioridad sea la igualdad de oportunidades, llevará a una sociedad integrada que reconozca, celebre y elogie la diferencia, la excepcionalidad y la excelencia.

Como se ha venido exponiendo, son muchas las definiciones existentes al respecto, pero, a pesar de ello, las más actualizadas no difieren sustancialmente (Feldman, 1992; Maker, 1993; Piirto, 1994; Silverman, 1995). Se comparte de manera unánime, en lo que se viene denominando el nuevo paradigma, que sólo el Cociente Intelectual (CI) no debe ser suficiente para determinar la superdotación. También se comparte que ésta se manifiesta debido a la confluencia de varios factores, que no, precisamente, miden y determinan las puntuaciones obtenidas en los test de inteligencia, sino que, además, en esa confluencia pueden originarse necesidades, educativas y emocionales, que precisan de atención psicoeducativa adecuada. Correspondería, por tanto, también a la identificación, el objetivo de proporcionar orientación precisa a la respuesta educativa de estos alumnos, que

ayuden al maestro en su tarea docente, ya que según las últimas tendencias, lo más destacable por su relevancia y de acuerdo con Piirto (1994) es que estos niños, por su capacidad para aprender los contenidos curriculares rápida y correctamente con un mínimo de instrucción y repetición, tienen derecho a una educación adecuada para sus características. Por tanto, desconocer sus potenciales o desatenderlos significaría, además de negarles un derecho, desatender sus necesidades.

De igual manera, se percibe la coincidencia y conveniencia del uso de la terminología **alta capacidad**, pues de acuerdo con Heward (1998:438) *"Al emplear términos como capacidades superiores (...) los autores evitan las connotaciones negativas que tiene calificar a un niño como superdotado, adaptando la definición a los cambios terminológicos y a la filosofía educativa, que se están apartando de las etiquetas derivadas de los tests de CI para hablar en cambio de desarrollo del talento"*. Parece sensato optar, al referirnos a niños en edad escolar, por el término "alta capacidad", ya que se comparte en la literatura disponible que, el concepto de superdotación es un fenómeno complejo y multidimensional sujeto a desarrollo y cambio. La concepción actual se orienta hacia la idea de que en la superdotación se aceptan niveles o grados, potenciando de una forma clara la diferenciación de los talentos (Reyero y Tourón, 2003) como ocurre en los ámbitos del deporte, la música o las artes.

Por tanto, convendría partir de una concepción actualizada y comúnmente compartida, de tal manera que, en la legislación y en su aplicación dentro del ámbito educativo y social, fuera la habitual entre los profesionales y familias. El uso de los diferentes términos en los últimos años (sobredotados, biendotados, más capacitados, más capaces, condiciones personales asociadas a sobredotación intelectual, etc.) han podido oscurecer, en vez de clarificar, una idea más acertada y próxima a lo que realmente son estos niños. Establecer quiénes son los alumnos con alta capacidad debe ser el primer eslabón de la cadena "concepto-identificación-educación". No se debe partir, por ejemplo, de una concepción Renzulliana (como la intersección de una capacidad superior a la media, motivación o perseverancia y creatividad) y en el proceso de su identificación –evaluación psicopedagógica en el caso de nuestro sistema educativo- se obvie contemplar la creatividad del alumno e impere el valor cuantitativo del CI si supera 130. Y de la misma manera, de poco serviría conocer las aptitudes excepcionales del alumno, incluida la creatividad, si el propósito no fuera el de ofrecerle la respuesta educativa a sus potenciales intelectuales. Pero es más, existe un cuarto eslabón de la cadena,

el profesorado, responsable de su educación, que debe disponer de la formación necesaria para atender adecuada y coherentemente a los potenciales del alumno identificado y reconocido superdotado.

En cuanto al profesorado de estos niños, una de las frases más recurrentes de la bibliografía especializada es la que afirma que el profesor de estos niños no necesariamente tiene porqué ser superdotado (Freeman, 1985, Genovard, 1990; Heward, 1998). De la misma manera, también Wallace (1988) recurre a la pregunta de si estos niños necesitarían maestros excepcionalmente aptos. La respuesta de esta autora es que todos los niños necesitan maestros excepcionales si se entiende por ello que se trata de educadores excepcionales, que son capaces de comprender el proceso educativo del niño y de sentirse comprometidos con el objetivo de mejorar la calidad de dicho proceso, porque, todos los alumnos necesitan *"maestros que estén muy capacitados para identificar las necesidades de sus alumnos y proporcionarles experiencias y recursos adecuados"* (Wallace, 1988:27). En el mismo sentido se manifiesta Heward (1998) cuando afirma que, *"todos los profesores deben tener capacidades, independientemente de las características de sus alumnos, y poseer distintas clases de capacidades para enseñar a las distintas clases de niños"* (pg.478).

También es frecuente encontrar en la bibliografía listados de características "deseables" de los maestros de estos alumnos que aportan los estudiosos del tema afanados en buscar al maestro ideal para estos niños. Según Heward (1998) trabajos de distintos autores (Clark, 1992; Lindsey, 1980; Piirto, 1994; Story, 1985) manifiestan que, quiénes educan a niños superdotados deben tener ciertas características especiales. Entre las diecisiete que propone el autor como resumen de todos ellos, se podrían destacar las siguientes: estar dispuestos a aceptar preguntas, respuestas y proyectos extraños y diferentes; ser intelectualmente curioso; tener diversos intereses, ser flexibles y abiertos a las nuevas ideas; tolerar la ambigüedad; **desear educar a niños superdotados**, aceptar que pueden no saber tanto como sus alumnos sobre ciertos temas y sentirse cómodo con la situación; ya que el resto tienen que ver más con las competencias profesionales, como por ejemplo tener buena preparación en técnicas educativas y contenidos educativos, promover procesos de aprendizaje, ser flexibles en la fijación de horarios y apreciar los logros de los alumnos, que son las que se suelen exigir del maestro, en general, para todos los alumnos. Del mismo modo, Maker (1975, 1985) sugiere que los maestros que atienden a los superdotados deberían ser flexibles, seguros de sí mismos, creativos, amantes del aprendizaje y de la

exploración. También Torrance (1965) sugiere que los maestros de estos niños deben ser sensibles a los estímulos ambientales y poseer flexibilidad de ideas para poder optimizar eficazmente la creatividad del superdotado. Mientras que para Wallace (1988) sería deseable que las características más relevantes de estos profesionales fueran la madurez y las buenas dotes para la organización y dirección de la clase. En definitiva, las distintas aportaciones acerca de las características del maestro de niños superdotados que se recogen de la literatura consultada, vienen a coincidir en lo fundamental y se desprende de todas ellas que, aunque se determinan como las más específicas para estos niños, también podrían ser deseables para los demás niños.

En cuanto a la formación del profesorado y según la literatura (Croos y Dobbs, 1987; Feldhusen, 1986, 1990, Gallego y Román, 1993; Rayo Lombardo, 2000) las aportaciones existentes coinciden en que, la formación de los profesores para el desempeño docente con niños superdotados se debe plantear a través de programas formativos que agrupen los contenidos y tareas en tres bloques o módulos clasificados en conocimientos de naturaleza declarativa, procedimental y de actitudes, valores y creencias.

Los conocimientos de naturaleza declarativa, también llamados los conocimientos del “qué”, implican la preparación científica de los profesores en los temas referidos a la inteligencia, creatividad, personalidad, socialización y liderazgo, además de recomendar la especialización del educador en un área o materia específica. *Los conocimientos de naturaleza procedimental*, denominados también, conocimientos del “como”, constituyen los conocimientos complementarios de los conocimientos anteriores y se refieren, esencialmente, a los instrumentos de identificación y estrategias de aprendizaje. También pueden incluirse lo relativo a las distintas opciones educativas como la aceleración, agrupamientos, enriquecimiento curricular y extracurricular y las adaptaciones curriculares de ampliación o enriquecimiento. Y por último, *los conocimientos acerca de actitudes, valores y creencias*, que, aunque son los contenidos menos tratados (según los diferentes autores) en los programas formativos (respecto a la extensión o amplitud que se dedica a los conocimientos anteriores) adquieren notable importancia en la formación del profesorado. En ellos se sugiere que, además de reflexionar durante la formación, inicial o permanente, sobre conductas o palabras a través de las cuales las personas interiorizan y manifiestan determinados valores, se haga hincapié (como un buen procedimiento en la formación de profesores especialistas en alumnos superdotados) en el análisis de

las actitudes y opiniones de las demás personas hacia los niños superdotados (Urban, 1988, Freeman, 1979). Estos niños soportan, en demasiadas ocasiones, un efecto de presión generado por expectativas inadecuadas hacia ellos. Sería, por tanto, importante conocer los factores que puedan ayudar a la modificación de actitudes y al cambio de creencias acerca de estos niños. En este sentido, en Sudáfrica se ha trabajado con cierta profundidad, según Haasbrock (1988, en Román, Gallego y Benito, 1993) la formación de actitudes del profesorado y de los padres hacia los superdotados, referida a lo que creen, acertada o erróneamente, sobre las capacidades intelectuales, el comportamiento social, los rasgos de personalidad, la emotividad y las características físicas. Mientras que en el resto no se ha dedicado el mismo esfuerzo. Concretamente en Europa, se conocen pocos estudios referidos a las actitudes de profesores, padres y alumnos acerca de la educación de los alumnos denominados superdotados. No obstante, los realizados coinciden en que el profesorado no tiene una idea clara y precisa sobre esta temática respondiendo a ideas erróneas o estereotipadas (Urban, 1988, Freeman, 1979, Tilsley, 1981, Rayo, 1999). Por tanto, sería conveniente que los planes formativos del profesorado tuvieran en cuenta la importancia que puede tener para el maestro la formación sobre este aspecto, analizando y valorando las creencias generalizadas hacia estos niños con el propósito de determinar los mecanismos adecuados de prevención y corrección.

La formación específica en superdotación y niños denominados superdotados, tanto en la inicial como en la permanente, puede contribuir en el profesorado, de una parte, a modificar las actitudes de los profesores hacia estos niños, y de otra, la de proporcionar ayuda a su labor de identificación y atención educativa más adecuada a sus necesidades.

Desde esta perspectiva, la presente investigación pretende indagar acerca de las actitudes que los profesores mantienen hacia los superdotados, interesándose por la información y formación que los docentes han recibido durante su proceso formativo. Analizar estos aspectos en distintas muestras representativas de la población de maestros de nuestra Comunidad puede orientar sobre su estado real y permite comparar con otros estudios anteriores realizados en poblaciones diferentes. El interés y preocupación por la educación de estos alumnos en los centros escolares se encuentra también entre los propósitos del estudio de campo que, seguidamente, desarrolla la segunda parte de este trabajo.

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO DE CAMPO

"De entre todas las artes, hay una, el arte de enseñar, la Didáctica, la Pedagogía, que tiene la finalidad de mostrar cómo es posible en cada individualidad; y debe conseguirlo a través del impulso orientador sobre la natural dotación para el conocer que al hombre caracteriza y que al hombre vincula con los otros seres humanos en la búsqueda del bien colectivo. Como el mismo Platón reconoce en "Las Leyes", "Protágoras" y "La República". Repárese en cómo, para ello, la escuela debe derramar su acción más allá de sus estrictos muros, lo que significa una aceptación de ella suscitada por su propio reclamo y respeto provocados y merecidos"

González Jiménez, F. (1990-1:250)

Índice

CAPÍTULO 4.- Planteamiento del estudio de campo en esta Investigación	303
4.1. - Objetivos	306
4.2. - Hipótesis	307

CAPÍTULO 4

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO DE CAMPO EN ESTA INVESTIGACIÓN

El marco teórico que se ha expuesto en la primera parte de esta investigación constituye la sustentación teórica del presente estudio de campo. Este pretende, esencialmente, recoger de manera precisa y sistemática información de los maestros, que posibilite aproximarse al conocimiento de su formación y actitud respecto del alumno denominado superdotado y de su educación, al inicio del presente siglo.

Las opiniones manifestadas por los maestros ofrecen la oportunidad de establecer relaciones de significatividad estadística entre diferentes variables, cuya influencia puede causar efectos en la intervención educativa de estos alumnos. En la revisión teórica de la literatura especializada se encuentran trabajos sobre la educación de los niños superdotados, cuyos resultados facilitan establecer comparaciones con los del presente estudio, realizado sobre una muestra representativa de la población de nuestro entorno: Madrid capital.

Los resultados obtenidos del tratamiento de los datos, recogidos mediante los instrumentos de medida aconsejados para la investigación educativa, orientarán hacia conclusiones extraídas de su análisis y reflexión, con el propósito de servir de aportación a la actividad investigadora e impulsar el estudio de la superdotación, contribuyendo con ello al progreso educativo, personal y social de estos alumnos, a quienes el sistema educativo no ha prestado la atención adecuada que demandan sus necesidades.

Conocer la formación del profesorado acerca de estos alumnos y de su educación, constituye un elemento de análisis fundamental de este trabajo. A través de dos estudios diferenciados, aunque realizados simultáneamente (**maestros en activo y en formación y directores de centros escolares**), se ha desarrollado esta segunda parte que, estructurada en cuatro capítulos, pone de manifiesto la metodología utilizada, persiguiendo alcanzar fiablemente los objetivos establecidos en función de las hipótesis o conjeturas formuladas.

4.1. – Objetivos

Los objetivos que la investigación pretende conseguir se centran en:

- 1.- Indagar en el conocimiento que tienen los maestros, tanto en ejercicio como en formación, sobre el alumno superdotado y su educación, observando si existe un conocimiento común o compartido entre ambas poblaciones de maestros.
- 2.- Conocer la formación recibida sobre esta temática por los maestros, detectando posibles diferencias entre los grupos partícipes, y la existencia de su influencia en la predisposición al trabajo con ellos.
- 3.- Examinar la influencia de la formación recibida y de la actitud manifestada hacia estos alumnos, dentro del marco de la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, donde tradicionalmente se les ha ubicado.
- 4.- Analizar la especialidad de procedencia de los maestros, valorando si ésta influye en la aceptación y sensibilidad hacia estos escolares.
- 5.- Comparar las distintas especialidades de los maestros para explorar su influencia en la actitud hacia estos niños.
- 6.- Analizar la representación numérica de niños superdotados que, según sus maestros, están presentes en sus aulas.
- 7.- Comprobar si la educación de estos alumnos forma parte de los intereses y preocupaciones de los centros educativos.
- 8.- Analizar la formación y recursos para los maestros que los directores manifiestan que serían necesarios para mejorar la respuesta educativa que se ofrece a estos niños.

4.2. – Hipótesis

Las hipótesis formuladas, en función de los objetivos, son las siguientes:

H₀: Hipótesis nula. *Conocimiento de los maestros acerca del alumno superdotado y de su educación*: Existen diferencias significativas entre las tres muestras representativas de maestros encuestados (Centros Públicos, Centros Concertados y Maestros en Formación) ante el alumno superdotado y su educación.

Hipótesis alternativa: No existen diferencias significativas entre las tres muestras de maestros encuestados (Centros Públicos, Centros Concertados y Maestros en Formación) ante el alumno superdotado y su educación.

Hipótesis complementarias

H₁. *Formación del profesorado*: La formación recibida acerca de los alumnos denominados superdotados influye significativamente en la aceptación de estos alumnos.

H₂. *Actitud hacia los a.n.e.e.*: La actitud hacia el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales a través del ítem abierto "crítico de actitud" correlaciona o no con las respuestas a los contenidos referidos a la Educación Especial y la Educación de los alumnos Superdotados.

H₃. *Influencia de la "especialidad"*: Entre la especialidad de procedencia del maestro y las respuestas a los contenidos referidos a la Educación Especial y la Educación de los alumnos Superdotados existe o no relación significativa.

H₄. *Aportaciones de los Directores*: La preocupación o interés por la educación diferenciada de los alumnos denominados superdotados se encuentra entre las prioridades de atención en los centros educativos.

H₅. *Prevalencia*: Contrastar la prevalencia teórica de la superdotación con la experiencia docente respecto a estos alumnos.

Índice

CAPÍTULO 5.- Método	309
5.1. - Población	311
5.1.1. Descripción	311
5.1.2. Datos estadísticos	312
5.2. - Muestra	314
5.2.1. Tamaño	314
5.2.2. Selección	314
5.3. - Instrumentos de medida	317
5.3.1. Cuestionario: Elaboración y validación	317
5.3.2. Entrevista: Elaboración	321
5.4. - Procedimiento de recogida de datos	323
5.4.1. Cuestionario aplicado a Maestros	323
5.4.2. Entrevista realizada a Directores	331
5.5. - Diseño y tratamiento de datos	333

CAPÍTULO 5

MÉTODO

5.1. – Población

5.1.1. - Descripción

La presente investigación, realizada en Madrid capital, se refiere a la población de maestros en activo de educación primaria y a los maestros en formación, futuros maestros que cursan la Diplomatura en las Universidades Autónoma y Complutense de Madrid.

Las principales razones que justificarían la elección de esta población son:

- * En cuanto a los sujetos, los maestros de educación primaria constituyen una buena opción para conocer la opinión sobre la educación de los alumnos superdotados desde una perspectiva global e integradora, por ser quienes imparten esta etapa educativa con competencia en todas las áreas del nivel, además de ejercer la importante función de tutor. Todo esto hace que estos docentes dispongan de un mejor conocimiento acerca del alumno y más cercano a sus características y necesidades.
- * Respecto a la etapa educativa, se podría considerar la educación primaria como aquella que abarca la etapa crítica del desarrollo de los alumnos, que va desde la infancia hasta la adolescencia, en la que se dan las transformaciones psicofisiológicas más profundas. Socialmente, es un periodo de asimilación durante el cual el niño no sólo almacena conocimientos, sino que aprende mecanismos sociales y actitudes que pesarán sobre el desarrollo de su vida social, fundamental por sus consecuencias para los alumnos de altas capacidades.

5.1.2. - Datos estadísticos

Maestros en activo

Con el fin de conocer el espacio poblacional, se acudió a la Guía de Centros y Servicios, publicada por el Ministerio de Educación y Cultura. Dirección Provincial (1999). En ella, la Subdirección Territorial de Madrid-Centro, conocida como Madrid Capital, está integrada por 21 distritos, que aglutinan a los colegios existentes, tanto públicos como concertados. Los datos estadísticos de esta Subdirección Territorial, referidos al número de centros de Educación Primaria e Infantil por distrito, son los siguientes:

Tabla 1: Nº total de Centros Educativos de Madrid Capital por Distritos

Nº	Nombre	Centros Públicos	Centros Concertados
1	CENTRO	9	16
2	ARGANZUELA	8	8
3	RETIRO	6	12
4	SALAMANCA	4	19
5	CHAMARTÍN	9	17
6	TETUÁN	8	11
7	CHAMBERÍ	6	16
8	FUENCARRAL-EL PARDO	20	14
9	MONCLOA-ARAVACA	9	14
10	LATINA	20	24
11	CARABANCHEL	18	25
12	USERA	12	16
13	PUENTE DE VALLECAS	26	26
14	MORATALAZ	10	5
15	CIUDAD LINEAL	12	28
16	HORTALEZA	14	12
17	VILLAVERDE	18	13
18	VILLA DE VALLECAS	7	6
19	VICALVARO	4	4
20	SAN BLAS	12	11
21	BARAJAS	3	2
TOTALES		235	299

Respecto al número de maestros de Educación Primaria, los datos son:

Tabla 2: Nº total de Maestros de Madrid Capital (1999) según Régimen Jurídico

Régimen jurídico	Profesores
Enseñanza Pública	6.465
Enseñanza Concertada	4.799
TOTAL	11.264

Maestros en formación

Según la información obtenida a través de la Secretaría de Alumnos de las Universidades Públicas, Complutense y Autónoma, de Madrid, los datos estadísticos de los alumnos matriculados durante el curso 2000/2001 en segundo curso de Magisterio son los siguientes:

Tabla 3: Nº total de Alumnos matriculados durante el curso 00/01

Universidades	Alumnos matriculados
Universidad Complutense de Madrid	902
Universidad Autónoma de Madrid	599
TOTAL	1.501

5.2. – Muestra

5.2.1. - Tamaño

El tamaño de la muestra seleccionada, sobre la que se ha trabajado, consta de 1.100 sujetos, de los que 565 son maestros en ejercicio (460 de la enseñanza pública y 105 de la concertada), y 535 son maestros en formación.

Tabla 4: Distribución de los sujetos de la muestra total

Grupos	Número
Maestros Colegios Públicos	460
Maestros Colegios Concertados	105
Maestros en Formación	535
TOTAL	1.100

5.2.2. - Selección

El proceso de selección de la muestra fue el siguiente:

Maestros en ejercicio (o en activo)

La titularidad de los centros educativos abarca colegios públicos, concertados y privados. Desde un principio, se determinó dirigir este estudio a los centros públicos y concertados, excluyendo los privados, por entender que la enseñanza sostenida con fondos públicos era el objetivo prioritario de esta investigación.

El número de maestros adscritos a los Colegios de Madrid – Capital suma un total de 11.264, y el número de Centros Educativos, tanto públicos como concertados, a los que están adscritos es de 534 colegios.

Se determinó como primer criterio de selección de los sujetos de la muestra la localización de éstos en los 21 Distritos de Madrid Capital, por entender que sería más viable acceder a los sujetos de la investigación a través de los centros educativos a los que pertenecen.

De los 21 distritos de Madrid-Capital, se seleccionaron al azar un total de 11 estimando que el resultado estaría en torno a la mitad de la población, con el propósito de acceder a todos los centros de cada uno de ellos, presuponiendo que no todos aceptarían participar en este estudio.

La técnica de muestreo elegida fue el azar, y los 11 distritos aleatoriamente obtenidos, con el número de centros correspondientes, fueron:

Tabla 5: Relación de Distritos obtenidos aleatoriamente

Nº	Nombre	Centros Públicos	Centros Concertados
1	CENTRO	9	16
2	ARGANZUELA	8	8
6	TETUÁN	8	11
8	FUENCARRAL-EL PARDO	20	14
9	MONCLOA-ARAVACA	9	14
13	PUENTE DE VALLECAS	26	26
14	MORATALAZ	10	5
15	CIUDAD LINEAL	12	28
16	HORTALEZA	14	12
18	VILLA DE VALLECAS	7	6
19	VICALVARO	4	4
TOTAL DISTRITOS: 11		127	144
TOTAL CENTROS SELECCIONADOS		271	

Contabilizado el número de centros, se pudo comprobar que los 271 colegios suponían exactamente el 50,75% del total, porcentaje suficientemente amplio como para considerar que la muestra obtenida sería representativa, aun cuando no obtuviéramos la respuesta esperada en todos los centros de estos distritos.

Maestros en formación

Respecto a los maestros en formación, nuestro objetivo estaba orientado hacia los alumnos que cursaban estudios en las Universidades Públicas, coherentemente con la elección de los maestros en activo, determinándose que, por su representatividad y prestigio, fueran la Universidad Complutense y la Universidad Autónoma de Madrid.

En un principio, se consideró más pertinente dirigir esta investigación a los alumnos que cursaban el tercer año de carrera, por entender que ofrecerían más información, al ser su último curso. Sin embargo, se eligió finalmente el 2º curso, dado que, en ese momento de su diplomatura, la mayoría no había realizado el Practicum (lo realizan durante el 3º curso), considerándose que este hecho favorecería la recogida más pura de la información, ya que no contarían todavía con el conocimiento “contaminado” que, a veces, produce el contacto directo con la práctica educativa. Así mismo, al poner en marcha esta fase durante el mes de mayo, el curso ya estaba concluyendo, por lo que los alumnos ya habrían adquirido los conocimientos que se determinan en su plan de estudios de este curso.

5.3. – Instrumentos de medida

Para la recogida de datos en esta investigación se han utilizado dos de los instrumentos de medida que se aconsejan en la literatura especializada (Best, 1982, León y Montero, 2002) para la investigación educativa: El cuestionario y la entrevista.

5.3.1. - Cuestionario: Elaboración y validación

Los cuestionarios fueron aplicados en los colegios públicos y concertados a los maestros en ejercicio, y en las aulas de las Universidades Públicas a los maestros en formación.

La elaboración y validación de un cuestionario supone un proceso laborioso, en el que no conviene escatimar esfuerzo, trabajo o tiempo, pues, como dice Best (1982:136), *"Quien elabora un cuestionario depende sólo de la palabra escrita"* y, en este caso, además se predecía la dificultad añadida de no poder acceder directamente a todos los maestros, especialmente a los maestros en activo, pues es sobradamente conocida la resistencia que, mayoritariamente, presentan los centros educativos, y más concretamente los concertados, a abrir sus puertas y prestar colaboración en estos proyectos.

Partiendo de estas premisas, a continuación se describen las fases que dieron lugar a la elaboración del cuestionario utilizado en esta investigación.

Fase 0 - Grupo de Discusión

Como consecuencia de la participación como ponente en cursos de Formación del Profesorado en el ámbito de la Superdotación: Centros de Profesorado y Recursos (CPR), Acción Educativa, Congresos, etc. durante los años 1995, 1996 y 1997, y observando las carencias formativas de los maestros en esta temática, se consideró la posibilidad de profundizar durante otros encuentros formativos en estas necesidades, que serían el objeto del cuestionario.

La ocasión se presentó con motivo de la asistencia, en calidad de ponente, a las Jornadas de Formación del Profesorado, "Atención a la Diversidad",

organizadas por el Centro de Recursos de la Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en París, con el tema de "Alumnos sobredotados intelectualmente", en diciembre de 1997.

En el debate que tuvo lugar en estas Jornadas, se puso de manifiesto la inquietud, el desconocimiento y las necesidades que, sobre la superdotación, manifestaban los asistentes. Al acudir con un propósito previo, se pudo constatar la evidente necesidad por parte de los profesores, dentro del sistema de educación formal, de formación para la intervención con los alumnos superdotados, así como las diferentes actitudes que manifestaban los participantes frente a la educación de éstos.

Tras hacer una evaluación de las intervenciones, el fruto de las conclusiones de las jornadas de París fue un material muy valioso para la elaboración de los primeros ítems del cuestionario que, con posterioridad, se ha utilizado como instrumento para la recogida de datos de la presente investigación.

El contenido del cuestionario utilizado para esta fase gira en torno a un *constructo*, que recoge opiniones, más que hechos, de los maestros, acerca de la educación de los alumnos superdotados dentro de la Educación Especial, que es donde nuestro sistema educativo encuadra a estos alumnos.

Estos aspectos conformarían los ejes en torno a los cuales giraría el cuestionario, para, con ello, poder recoger la información que indague, no sólo en el grado de acuerdo que, sobre estos aspectos, manifiestan los destinatarios, sino también en su aceptación o rechazo, y su análisis posterior.

Para la formulación de los ítems se tuvieron en cuenta las aportaciones de León y Montero (2002: 121-122), y los principios que señala Best (1982: 136-138). En cuanto a la estructura y presentación del cuestionario, se adoptó la siguiente secuencia:

En primer lugar, los aspectos sociodemográficos, que aportarán información sobre las características personales, académicas y profesionales de los sujetos de la muestra: edad, años de servicio, procedencia, especialidad...

En segundo lugar, y con el nombre de Educación Especial (I), se recoge el grado de acuerdo/desacuerdo mediante escala Likert (1- Muy de acuerdo; 2- De

acuerdo; 3- Indeciso; 4- En desacuerdo parcial; 5- Total desacuerdo), a través de un total de 19 ítems, clasificados en dos apartados:

- a) Los primeros 8 ítems recogen la opinión sobre los alumnos con necesidades educativas especiales y su integración escolar. El último de ellos incluía una pregunta abierta (el único), denominándole, por ello y por su contenido, "ítem crítico de actitud".
- b) Los 11 ítems restantes indagan sobre aspectos referidos específicamente a los alumnos superdotados, su integración, necesidades y ayudas que reciben.

El tercer bloque, la Formación del Profesorado (II), aportaría tanto la formación recibida sobre estos alumnos, en su apartado a (a través de enseñanzas regladas, actividades específicas y lecturas), como sobre el conocimiento de las medidas educativas de su escolarización en el apartado b. Ambos son de respuesta SI o NO.

Y, por último, La Educación de los alumnos superdotados (III) que, a través de un total de 27 ítems de escala Likert, profundizaría sobre estos alumnos (12 ítems), su educación singular -para los que han sido diagnosticados- (9 ítems), y estimaciones sobre aspectos formativos y metodológicos de sus profesores (5 ítems).

Básicamente, ambos modelos de cuestionario – maestros en formación y en ejercicio- son iguales, salvo algunos ítems que tuvieron que ser redactados, en el caso de los alumnos, refiriéndolos a su situación futura.

Fase 1 – A modo de estudio piloto

Una vez concluido el pre-cuestionario, se determinó aplicarlo a un primer grupo-muestra "*a propósito*" (León y Montero, 2002:121), con el fin de comprobar que la herramienta a utilizar era la más adecuada para la recogida de los datos necesarios para nuestro objetivo.

El grupo al que iba dirigido estaba formado por 34 maestros de Educación Primaria en ejercicio, en las distintas especialidades, procedentes de diferentes comunidades autónomas del territorio nacional.

La selección del grupo se hizo entre personas amigas o a través de contactos personales, estimando que no importaba tanto el número de colaboradores como la diversidad de procedencia geográfica, y su especialidad profesional. A todos ellos, el más sincero agradecimiento por su generosa colaboración y aportaciones.

La información proporcionada por la fase descrita perseguía recoger la valoración global y parcial del cuestionario y la estimación del tiempo para cumplimentarlo, además de todas aquellas apreciaciones puntuales sobre los ítems que se estimaran oportunas.

La valoración fue positiva; el tiempo estimado se fijó en veinte minutos, y los comentarios a los ítems se utilizaron como reflexiones para mejorar el cuestionario, que podrían sintetizarse en dos aspectos:

- 1) Reformulación de algún ítem para evitar la ambigüedad, repetición y solapamientos.
- 2) Incrementar el nº de ítems para profundizar y matizar algunos aspectos.

Los datos relativos al trabajo realizado en esta fase figuran en el ANEXO II

Fase 2 - Jueces

A través del Sr. Director de Tesis, Dr. González Jiménez, se solicitó el juicio de un panel de profesores que él estimó pertinente para la valoración del cuestionario. Una vez examinado éste, nos aportaron una serie de sugerencias que se enumeran a continuación:

- ⇒ Sustituir el término “profesores” por el de “maestros”, ya que el estudio hace referencia a los alumnos de Educación Primaria.
- ⇒ Modificar el orden de presentación de las páginas del cuestionario.
- ⇒ En cuanto a la redacción, se observó cierta falta de concordancia sintáctica.
- ⇒ Solapamiento en los bloques Ib y IIb. Sugiriéndose que algunos de los ítems fueran más discriminativos o eliminarlos.
- ⇒ Incluir en el bloque de formación: formación recibida a través de la práctica profesional; “investigación en acción”.
- ⇒ Referido a las necesidades: “oportuno conocer la necesidad de formación que los profesores tienen”.

- ⇒ Respecto al lugar de su realización: Ampliar a otras Comunidades Autónomas.
- ⇒ Observación de cierta ambigüedad en el concepto de Educación Especial.

Todas las aportaciones y sugerencias fueron consideradas antes de concluir el proceso de elaboración de los cuestionarios, cuyo contenido definitivo figura en el ANEXO III. (Cuestionario Maestros de Educación Primaria en Activo y Cuestionario Maestros en Formación)

5.3.2. - Entrevista: Elaboración

Con el objetivo de ampliar y profundizar en la información facilitada por los sujetos de la muestra, concretamente en la relativa a los maestros en activo, se estimó pertinente utilizar otra de las técnicas de recogida de datos: La entrevista, pues, como dice Best (1982:159), *"La entrevista es, en cierto sentido, un tipo verbal de cuestionario. En lugar de escribir las respuestas, el sujeto proporciona la información necesaria verbalmente en una relación personal"*.

Desde esta perspectiva, se planteó llevar a cabo personalmente una entrevista estructurada con cada uno de los Directores de los centros educativos que participaran en la investigación, previas a la cumplimentación de los cuestionarios por parte de los maestros de esos mismos centros.

Para ello se elaboraron un conjunto de preguntas, tanto abiertas como cerradas, de las dimensiones esenciales, agrupándolas en los siguientes ámbitos:

- * Perfil del alumno (nivel socioeconómico y cultural, integración escolar e inclusión de minorías) y características del colegio.
- * Formación del profesorado: iniciativas, grado de participación en la formación permanente y temas demandados.
- * Atención a la superdotación: previsiones del centro, apoyos y recursos para ello y tipos de necesidades.
- * Observaciones: apreciaciones que pudieran complementar o derivaran del desarrollo del encuentro mantenido.

Según la literatura al respecto, Taylor y Bogdan (1986), entre otros, la entrevista tiene ventajas singulares. Efectivamente, a través de esta técnica de recogida de datos se puede extraer información muy útil que, además de permitir

comprobar el grado de veracidad de la información al compararlo con otras respuestas recogidas, posibilita la observación de determinadas actitudes: sensibilidades, grado de concienciación, quejas ante la falta de recursos, valoraciones o jerarquías en las necesidades, prioridad en los recursos, comparación con otras situaciones, etc., así como la cultura del centro, la acogida favorable o desfavorable del entrevistador y el clima que se palpa en el ambiente.

Como inconvenientes se podrían señalar tanto el excesivo tiempo que precisa, desde su planificación hasta su realización de forma individual, como el riesgo de desvirtuar las respuestas del entrevistado por la subjetividad en su interpretación.

El protocolo elaborado para la entrevista estructurada con los Directores se recoge en el ANEXO IV.

5.4. – Procedimiento de recogida de datos

La recogida de datos de esta investigación, tanto a través de los cuestionarios como en el caso de las entrevistas, se llevó a cabo durante el curso 2000/2001.

5.4.1. - Cuestionario aplicado a Maestros

Maestros en ejercicio (o en activo)

El primer paso fue contactar con los Centros. Se hizo mediante el envío, a través del correo, de una carta dirigida a los Directores de cada uno de los Centros seleccionados (271 colegios).

Esta carta fue redactada por el Director de la Tesis, quien se dirigía al Director del Centro respectivo solicitando la colaboración de los maestros de su claustro para participar en la investigación objeto de la tesis, mediante la cumplimentación del cuestionario elaborado al efecto. Asimismo, en el contenido se manifestaba la disponibilidad para apoyar al centro educativo en estos términos: *"Cuanto de lo derivado de su colaboración consideren que sea de utilidad para su propio centro o aquellos otros aspectos en los que de alguna manera pudiéremos apoyar su labor educativa, trabajo común para todos nosotros, tiene el ofrecimiento de nuestra mejor disponibilidad"*. El contenido completo de la carta figura en el ANEXO V.

Posteriormente, se realizó un contacto telefónico con los Directores de todos los centros seleccionados, para comprobar la recepción de la misma, confirmar su colaboración y, en caso afirmativo, concertar una entrevista personal con el propio Director.

El resultado de esta etapa en los centros de enseñanza pública se refleja en la siguiente tabla, que recoge los porcentajes de participación según distritos:

Tabla 6: Porcentaje de participación de los Centros Públicos

Distrito	Centros Públicos		
	Nº total	Particip.	Porcentaje
CENTRO	9	3	33,33%
ARGANZUELA	8	7	87,50%
TETUÁN	8	6	75,00%
FUENCARRAL-EL PARDO	20	15	75,00%
MONCLOA-ARAVACA	9	8	88,89%
PUENTE DE VALLECAS	26	2	7,69%
MORATALAZ	10	1	10,00%
CIUDAD LINEAL	12	1	8,33%
HORTALEZA	14	1	7,14%
VILLA DE VALLECAS	7	5	71,43%
VICALVARO	4	4	100,00%
TOTALES	127	53	41,73%

En el caso de los centros concertados, y una vez comenzado este proceso, solamente se obtuvo una tímida participación en algunos centros de 4 distritos de los 11 seleccionados, situación que condujo a un nuevo planteamiento del proceso.

Se convino volver a la fase de selección, sorteando 7 distritos de los restantes, hasta completar el número de 11.

Los siete distritos seleccionados fueron: 5, 7, 11, 10, 21, 17 y 20.

Continuando con el proceso de recogida de datos, al contactar con los Directores de estos nuevos distritos seleccionados se obtiene la misma respuesta, pese a insistir con sobrada tenacidad para conseguir incrementar esta muestra, por lo que se tuvo que dar por finalizada esta fase, siendo la participación obtenida la que se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 7: Porcentaje de participación de los Centros Concertados

Distrito	Centros Concertados		
	Nº total	Particip.	Porcentaje
CHAMARTIN	17	2	11,76%
TETUÁN	11	1	9,09%
CHAMBERÍ	16	1	6,25%
FUENCARRAL-EL PARDO	14	3	21,43%
MONCLOA-ARAVACA	14	2	14,29%
CARABANCHEL	25	2	8,00%
HORTALEZA	12	1	8,33%
TOTALES	109	12	11,01%

Una vez conocidos los centros que aceptaban colaborar, se inicia el proceso de recogida de información con la distribución de los cuestionarios, para que los maestros, sujetos de la muestra, pudieran cumplimentarlo.

Para desarrollar este proceso, se mantuvo la idea de visitar el colegio y llevar a cabo la entrevista estructurada con el director personalmente, con el propósito de aplicar el instrumento directamente a los maestros (previa autorización). Con ello, se podría explicar el objetivo de este trabajo y especificar con claridad toda aquella información necesaria, criterio que se seguiría exactamente igual con los maestros en formación en sus respectivos Centros.

Una vez manifestado este planteamiento a los primeros directores entrevistados, al elaborar un calendario de trabajo que recogiera fechas y horas compatibles con su disponibilidad, se pudo observar que dicho planteamiento conduciría, según estos directores, a minorizar el grado de participación de los maestros. Entre los argumentos que expusieron figuraba, por una parte, el de la gran dificultad de reunir al claustro, tanto en horario lectivo como no lectivo, y por otra, la necesidad de consultar los propios Directores previamente a los maestros del colegio para saber si su colaboración y participación era mayoritariamente aceptada.

Ante la aparición de estos obstáculos, hubo que recurrir a otro criterio alternativo que permitiera obtener resultados más favorables a la representatividad de la muestra.

En este sentido, se consideró pertinente entregar al director de cada colegio el número de cuestionarios que estimara suficientes, para que fuera él quien los distribuyera entre sus maestros para su cumplimentación.

El nuevo planteamiento requería visitar todos los centros, al menos, dos veces: Una, para la distribución de los cuestionarios y entrevistar al director, y otra para recogerlos, posterior a su cumplimentación. Sin embargo, se obtenía una doble ventaja: se aseguraba mayor grado de participación en los Centros, y se implicaba en mayor medida a sus directores, pese al tiempo, trabajo y esfuerzo que este recorrido por los colegios de los distintos distritos de Madrid podría suponer.

Tal y como se preveía, este proceso precisó, tanto en su planificación como en el desarrollo, de un gran trabajo, esfuerzo y paciencia, imprescindibles ante los obstáculos, diversos y adversos, que se pueden presentar a la hora de investigar, especialmente si se trata de hacerlo “personalmente” y “dentro” de la realidad educativa: LA ESCUELA.

La aplicación, que se iniciaba con la primera visita al colegio y un encuentro con el director, ofrecía la posibilidad de obtener mucha e interesante información, tanto del centro en general como de aspectos concretos, así como la inevitable comparación con otros centros y con el talante del director o equipo directivo, a veces con actitudes casi antagónicas.

Este primer encuentro se comenzaba con el comentario de la carta enviada que, firmada por el Director de Tesis y con membrete de la Universidad Complutense, respaldaba la veracidad de este trabajo. Esto permitía explicar el interés concreto del tema de la tesis, y facilitaba la introducción a la entrevista estructurada que se haría posteriormente.

A continuación, se presentaba el cuestionario, lo que posibilitaba recoger una primera valoración del mismo, y responder a todo aquello que, sobre él, fuera necesario: el tiempo estimado, la garantía de anonimato y los destinatarios aparecían como preguntas más frecuentes.

Seguidamente, se entregaba el número de cuestionarios que solicitara el Director, y se concretaba la fecha estimada para su recogida.

Al llegar la fecha convenida, nuevamente se contactaba con el Director para confirmar la recogida de los cuestionarios, que también se hizo personalmente.

Una vez recogida la totalidad de los cuestionarios, los datos finales sobre el tamaño de la muestra obtenida distribuido por distritos y para cada tipo de centros fue el siguiente:

Tabla 8: Cuestionarios cumplimentados en C. Públicos / Distrito

CENTROS PÚBLICOS		
DIST.	Nº CENTROS	CUEST. CUMPLIM.
1	1 - 2 - 3	12
2	4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10	63
6	11 - 12 - 13 - 14 - 15 -16	51
9	17 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 24	64
8	25 - 26 - 27 - 28 - 29 - 30 - 31 - 32 - 33 - 34 - 35 - 36 - 37 - 38 - 39	132
13	40 - 41	21
14	42	6
15	43	12
16	44	9
18	45 - 46 - 47 - 48 - 49	47
19	50 - 51 - 52 - 53	43
53 CENTROS		460 CUEST.

Tabla 9: Cuestionarios cumplimentados en C. Concertados / Distrito

CENTROS CONCERTADOS		
DIST.	Nº CENTROS	CUEST. CUMPLIM.
5	54 – 63	9
6	65	0
7	55	9
8	56 – 57 – 58	29
9	59 – 64	10
11	60 – 61	31
16	62	17
12 CENTROS		105 CUEST.

Para facilitar un manejo más sencillo de los datos, se asignó un número del 1 al 65 a cada uno de los Centros que participaron, que corresponde al número atribuido en el ANEXO VI, y que no incluye los Centros que, pese a que en un primer momento aceptaron participar, finalmente no fue posible llevar a cabo la entrevista estructurada, ni se recogió ningún cuestionario cumplimentado. Así mismo, tampoco se han contabilizado 31 cuestionarios, que fueron descartados por haberse establecido el criterio de invalidar aquel que no tuviera cumplimentada alguna de sus páginas.

A modo de resumen, conviene destacar algunas observaciones generales recogidas en el desarrollo de este procedimiento:

- a) Los Directores de los centros públicos ofrecen una mejor respuesta que los que ocupan ese cargo en centros concertados
- b) Los Centros públicos, en general, manifiestan mayor grado de aceptación y participación, e incluso reciben la propuesta con cierto entusiasmo. En varios casos, no sólo se contó con la atención del Director del Centro, sino también con la del Jefe de Estudios y el resto del equipo directivo. Sin embargo en otros, pese a facilitar la entrevista, y después de llevarla a cabo, finalmente no se pudo contar con su colaboración para la cumplimentación de los cuestionarios.
- c) Los Centros concertados, en un gran porcentaje, no dieron respuesta a través de sus Directores o, en algún caso, a pesar de darla, no participaron, por lo

que, para obtener una mayor representatividad, hubo que recurrir a otros procedimientos.

- d) Los Directores, en un gran número de casos, se quedaron con un modelo de cuestionario para presentarlo al claustro de profesores y conocer su opinión, concertando una cita para fechas posteriores, una vez hubieran decidido si se participaba y en qué número.
- e) En el caso de los Colegios Concertados, la comunicación no pasa más allá de la persona del Director, que es quien toma la decisión de colaborar o no.
- f) Comparando la actuación de Directores de Centros Públicos y Concertados hay un comportamiento que se repite. Mientras que en los primeros la comunicación es más fluida, en los concertados y más en concreto, en los dirigidos por personal no laico, se producen evasivas de hasta tres y cuatro veces para atender la llamada, y hay grandes dificultades para contactar. Cuando se consigue comunicar, la negativa suele ser contundente. Asimismo, los Centros Públicos valoran en mayor medida que la propuesta de esta investigación proceda de la Universidad Complutense, lo que repercute en una mejor acogida.

Maestros en formación

La recogida de datos de los maestros en formación (alumnos de 2º curso), se llevó a cabo directa y personalmente con la casi totalidad de los grupos, en su horario lectivo, durante el tercer trimestre del curso académico 2000/2001 y en las aulas de sus Centros (Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado de la Complutense y Escuela de Formación del Profesorado Santa María de la Universidad Autónoma). Esto fue posible gracias a la colaboración de los profesores que impartían docencia, que accedieron a colaborar.

El número mayor de grupos y de especialidades existentes en la Complutense facilitó la superior colaboración de alumnos respecto a los de la Autónoma. No obstante, la respuesta positiva que se obtuvo de los alumnos de ambos Centros fue exactamente la misma, ya que todos los presentes en el momento de la aplicación manifestaron una excelente actitud participativa, contribuyendo favorablemente en el cumplimiento de uno de los objetivos: conseguir que, con su aportación, la muestra fuera lo más representativa posible. A todos ellos, agradecerles su contribución.

El número total de cuestionarios obtenidos en ambas Universidades según las especialidades que cursaban los alumnos se recoge en la Tabla 10:

Tabla 10: Distribución de la muestra "Alumnos en Formación" según especialidad

Especialidad	U. Complutense	U. Autónoma
Ed. Infantil	78	2
Ed. Primaria	145	119
Ed. Especial	56	
Ed. Física	53	41
Aud. y Lenguaje /Ed. Musical	11	
Lengua Extranjera	30	
Total por Universidad	373	162
TOTAL	535	

La razón de que en la Universidad Autónoma no exista muestra en algunas especialidades es que en ese curso no se impartían.

Según Best (1982:134), *"Los cuestionarios administrados personalmente a grupos de individuos poseen cierto número de ventajas"*. Efectivamente, una de ellas es la economía de tiempo y trabajo, ya que permite recoger un gran número de respuestas a la vez. Pero, indudablemente, la más interesante de las ventajas reside en la oportunidad que ofrece esta situación a la persona que lo aplica, ya que en ella se puede explicar la importancia de su colaboración, informar del propósito de la investigación, aclarar significados y, sobre todo, ofrece la posibilidad de establecer un contacto "próximo" con la persona encuestada, de lo que se pueden extraer respuestas muy interesantes.

En este sentido, una vez finalizado el cuestionario, al agradecer la colaboración a los alumnos, cuando se les preguntaba sobre su valoración personal y la impresión general que les había producido, se podía observar cómo se manifestaba ese aspecto cualitativo, no cuantificable y difícil de explicar. La recogida de valoraciones generales con términos como "curioso", "interesante", "reflexivo", "sorprendente", mayoritariamente utilizados, permiten inferir el grado de interés, curiosidad y posible motivación de estos futuros maestros hacia las necesidades y educación diferenciada de estos alumnos superdotados.

5.4.2. - Entrevista realizada a Directores

El propósito del uso de esta otra técnica de recogida de datos se fundamentaba en la necesidad de conocer la realidad educativa de los Centros sobre los alumnos superdotados, intentando, no sólo ampliar información adicional a los cuestionarios de los maestros, sino que, además, pretendía profundizar, a través de los directores de los Centros, en los aspectos formativos del profesorado, y sus necesidades y recursos.

El momento que se consideró más propicio para su realización fue el que seguía inmediatamente al primer contacto mantenido con el director durante la primera visita al Colegio, por entender que ese “primer contacto” podría utilizarse también como fase introductoria a la entrevista estructurada, además de rentabilizar ese tiempo invertido de su disponibilidad. Los despachos de los directores y, excepcionalmente, la sala de profesores de los colegios fueron los lugares que se ocuparon para su desarrollo, utilizando un tiempo promedio de media hora.

Durante las entrevistas, se procuró mantener con rigor el orden que se había determinado previamente, siguiendo, siempre que era posible, la secuenciación de su contenido como se diseñó en el documento elaborado específicamente para ello.

Lograr tanto la confianza del director entrevistado como su cooperación fueron los dos elementos que se tuvieron muy presentes en todas las entrevistas, por entender que se trataba de requisitos absolutamente básicos en el uso de esta técnica. En el mismo sentido, la recogida de la información aportada por cada uno de los directores, se hizo siempre con la máxima exactitud, conservando las palabras utilizadas en sus respuestas literalmente para su posterior análisis e interpretación.

El grado de participación de los directores de los colegios públicos fue muy superior al de los concertados, tanto en los colegios que inicialmente manifestaron su intención de colaborar, como en aquellos que finalmente participaron.

Los datos relativos a las entrevistas efectuadas se reflejan en la Tabla siguiente:

Tabla 11: Número de entrevistas a Directores

Centros	Participación	%
Centros Públicos	45	≈85%
Centros Concertados	5	≈42%
TOTALES	50	

5.5. – Diseño y tratamiento de datos

En la investigación educativa, aquellas que utilizan las encuestas para la obtención de datos se suelen planificar a través de lo que se denomina **diseño transversal** en las que, según León y Montero (2002:128) *"el objetivo de este diseño es describir una población en un momento dado"*.

En cuanto al tratamiento de los datos, se consultó con el Departamento de Apoyo a Investigación de los Servicios Informáticos de la U.C.M. utilizando el programa SPSS 11.5 para Windows.

Los métodos estadísticos utilizados fueron los siguientes (SPSS, 2002):

- ⇒ Estadística descriptiva de las variables continuas (procedimiento DESCRIPTIVE) para la descripción de las muestras: media, desviación estándar, máximo, mínimo, mediana, desviación estándar de la media, etc. (Ferrán, 1996).
- ⇒ Estadística descriptiva de las variables categóricas (procedimiento FREQUENCIES), con la obtención de frecuencias y porcentajes de las categorías. (Ferrán, 1996).
- ⇒ Relación bivalente entre variables categóricas (procedimiento CROSSTABS). Test de la chi cuadrado de Pearson (χ^2) para comparar las distribuciones de las distintas variables cualitativas y el test exacto de Fisher. (Everitt, 1992 y Ferrán, 1996).
- ⇒ Relación bivalente entre variables categóricas y continuas.
- ✦ Test de la t de Student (procedimiento T-TEST) para la comparación de dos medias en variables cuantitativas, asumiendo o no igualdad de varianzas (método paramétrico). Se asume la normalidad en los datos. La igualdad de varianzas se contrasta con el test de Levene (lo que nos indicará si es mas adecuado el test con varianzas iguales o desiguales). (Ferrán, 1996).
- ✦ Análisis de la varianza, ANOVA (procedimiento ONEWAY), para la comparación de múltiples muestras. El valor global de la F de Snedecor significativo indica que las medias en los grupos no son iguales. Se muestra el test de Duncan que realiza comparaciones múltiples de medias, ordenándolas de menor a mayor y compara las diferencias entre pares (menor-mayor), conectando los

grupos que no difieren significativamente en una misma columna. De esta manera halla subconjuntos de medias no significativamente diferentes. Si dos medias se agrupan en un mismo subconjunto no son diferentes significativamente, en otro caso serán diferentes significativamente. (Ferrán, 1996).

Para la interpretación de los resultados fue consultada la siguiente bibliografía: Everitt (1992) y Ferrán Aranaz (1996).

Índice

CAPÍTULO 6.- Análisis de los resultados	335
6.1. - Cuestionario dirigido a Maestros	337
6.1.1. Estadística descriptiva. Perfiles de la muestra	337
6.1.2. Relación bivalente entre variables continuas y tipo de muestra	349
6.1.3. Variables continuas: Diferencia de medias y su comparación	351
6.1.4. Formación del Profesorado: Estadística descriptiva y relación bivalente con las variables continuas	383
6.1.5. Correlación (χ^2) entre las variables continuas y el ítem abierto del instrumento	426
6.1.6. Análisis de varianza entre variables continuas y la variable categórica "Especialidad"	434
6.2. - Entrevista realizada a Directores	449
6.2.1. Estadística descriptiva	449

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

6.1. – Cuestionario dirigido a Maestros

Revisados los cuestionarios, el primero de los instrumentos del estudio de campo, para comprobar su cumplimentación correcta, y obtenido un total de 1.100 cuestionarios válidos, se llevó a cabo la inclusión de los datos en el programa SPSS para su posterior tratamiento y análisis.

6.1.1. - Estadística descriptiva. Perfiles de la muestra

El primer análisis de datos partió de la estadística descriptiva relativa a las características de la muestra (M= 1.100). Estos datos son los que se recogen en los gráficos del 1 al 20, siguiendo el mismo orden que figura en el cuestionario. Como observación, matizar que no todas las variables sociodemográficas contempladas para los Maestros en Activo podían, evidentemente, ser coincidentes con las de los Maestros en Formación, por lo que los datos figuran recogidos en gráficos diferentes.

Maestros en activo.- Colegios Públicos

Gráfico 1

1.- Edad:

	Porcnt.
De 20 a 29 años	5,22%
De 30 a 39 años	18,26%
De 40 a 49 años	30,65%
De 50 a 59 años	40,43%
De 60 a 69 años	5,43%

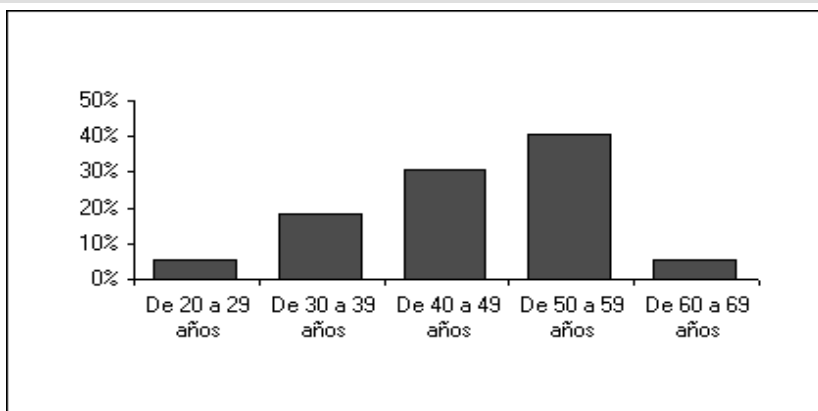


Gráfico 2

2.- Su formación es:

	Porcnt.
Maestro de Ed. Primaria	84,13%
Esp. en Pedag. Terapéutica (P.T.)	7,83%
Esp. en Audición y Lenguaje (A.L.)	6,30%
Maestro de Ed. Especial	1,74%

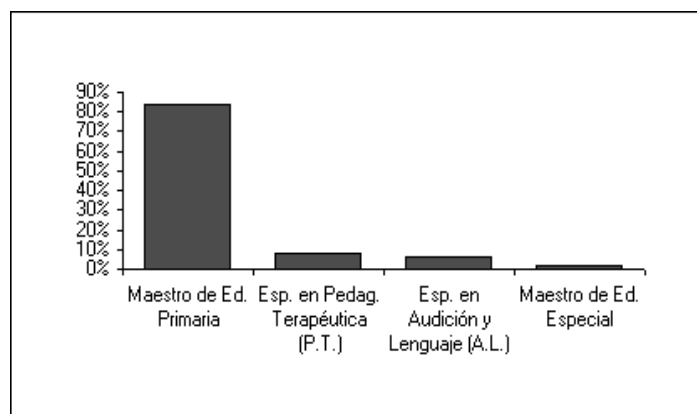


Gráfico 3

3.- Situación Administrativa

	Porcnt.
Interino – Contratado	15,00%
Propietario prov. o definitivo	85,00%

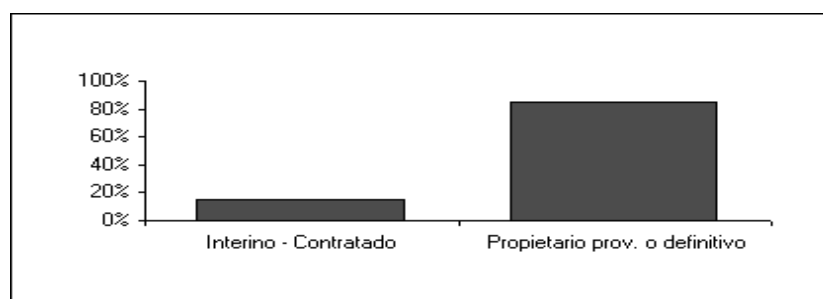


Gráfico 4

4- Años de servicios prestados (incluyendo el actual)

	Porcnt.
De 1 a 5 años	7,61%
De 6 a 12 años	12,39%
De 13 a 18 años	17,17%
De 19 a 25 años	21,30%
Más de 26 años	41,52%

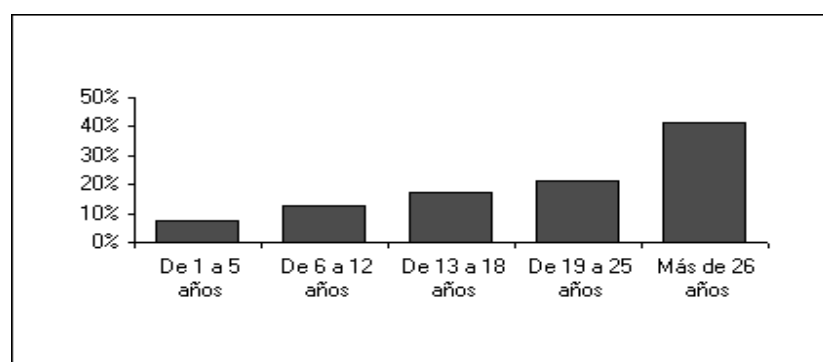


Gráfico 5

5- Años de servicios prestados en Educación Especial (incluyendo el actual)

	Porcnt.
Ninguno	74,78%
De 1 a 5 años	12,83%
De 6 a 12 años	5,65%
De 13 a 18 años	2,61%
Más de 19 años	4,13%

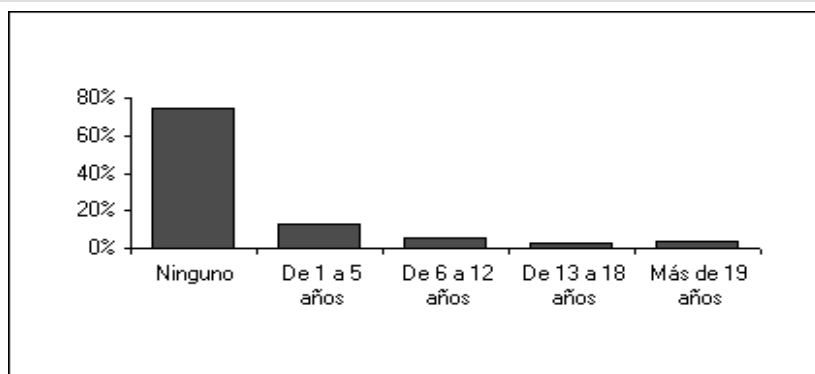
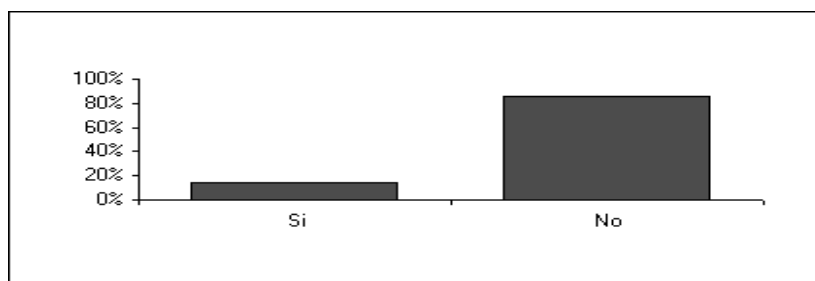


Gráfico 6

6- Experiencia docente con superdotados

	Porcnt.
Si	14,13%
No	85,87%

**RESUMEN – DATOS DE LA MUESTRA**

N = 460

TIPO DE CENTRO: PUBLICO

Nº DE CENTROS: 52

Los Centros correspondían a 11 Distritos de Madrid capital.

EDAD

El 71,1% de los encuestados están comprendidos entre los 40 y los 59 años, (el 40,4% tienen entre 50 y 59 años).

El resto se reparte entre un 23,5% de menos de 40 años y el 5,4% de más de 60 años.

AÑOS DE SERVICIO

El 62,8% tiene más de 19 años de experiencia docente (el 41,5% supera los 26 años de antigüedad).

El 37,2% menos de 19 años de experiencia.

FORMACIÓN

El 84,1% de la muestra corresponde a maestros de E. Primaria.

El 15,8% restante son P.T., A.L. y E.E.

ANTIGÜEDAD EN E.E.

El 74,8% no tienen experiencia en Educación Especial.

El 12,8% han trabajado en E.E. entre 1 y 5 años.

El 12,4% tienen más de 6 años de experiencia en E.E.

SITUACIÓN ADMINISTRATIVA

Un 85% son funcionarios de la CAM, con su plaza en propiedad.

El 15% restante corresponde a están en situación administrativa de interinidad.

EXPERIENCIA CON SUPERDOTADOS

El 85,9% no tienen experiencia con alumnos superdotados.

El 14,1% sí.

Maestros en Activo.- Colegios Concertados

Gráfico 7

1.- Edad:

	Porcnt.
De 20 a 29 años	13,33%
De 30 a 39 años	14,29%
De 40 a 49 años	24,76%
De 50 a 59 años	41,90%
De 60 a 69 años	5,71%

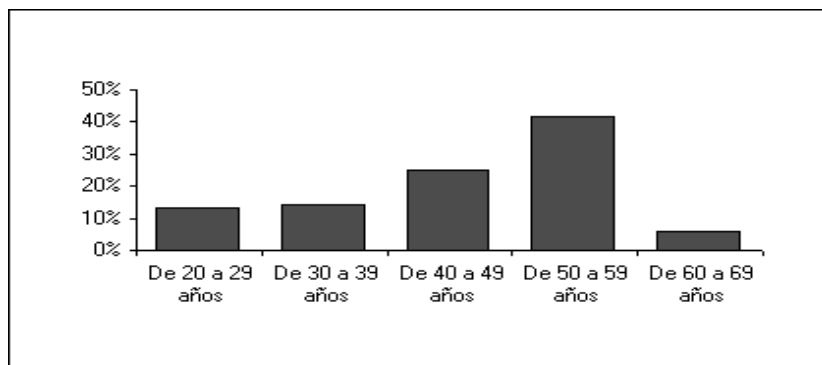


Gráfico 8

2.- Su formación es:

	Porcnt.
Maestro de Ed. Primaria	95,24%
Esp. En Pedag. Terapéutica (P.T.)	1,90%
Esp. En Audición y Lenguaje (A.L.)	1,90%
Maestro de Ed. Especial	0,95%

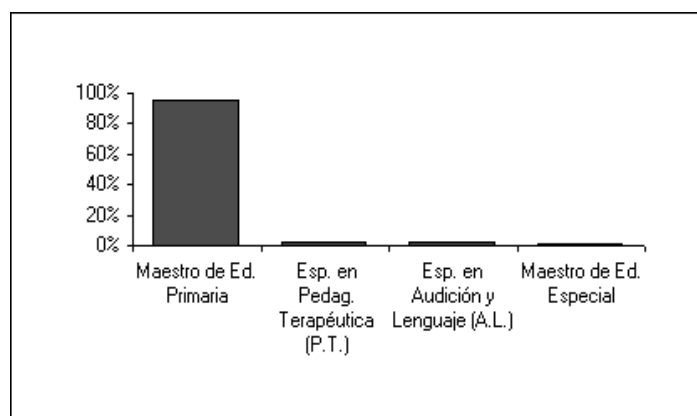


Gráfico 9

3.- Años de servicios prestados (incluyendo el actual)

	Porcnt.
De 1 a 5 años	14,29%
De 6 a 12 años	14,29%
De 13 a 18 años	8,57%
De 19 a 25 años	16,19%
Más de 26 años	46,67%

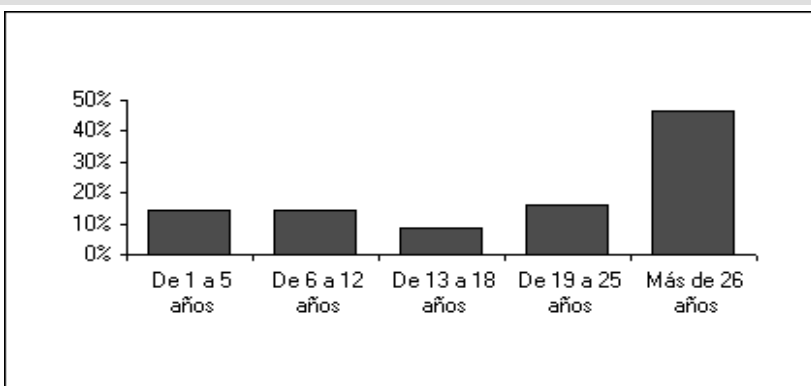


Gráfico 10

4- Años de servicios prestados en Educación Especial (incluyendo el actual)

	Porcnt.
Ninguno	94,29%
De 1 a 5 años	4,76%
De 6 a 12 años	0,00%
De 13 a 18 años	0,00%
Más de 19 años	0,95%

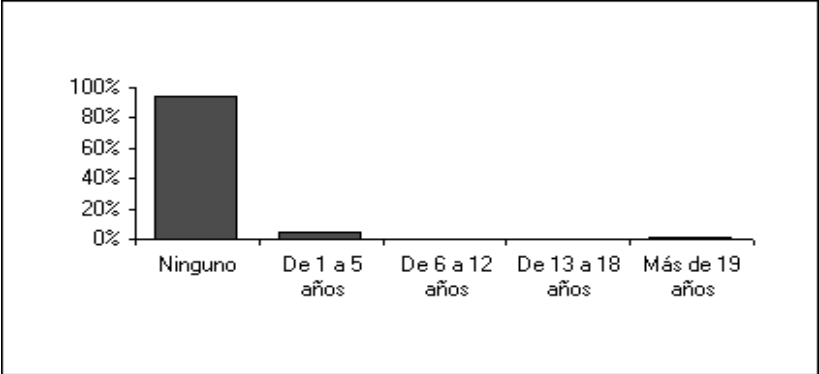
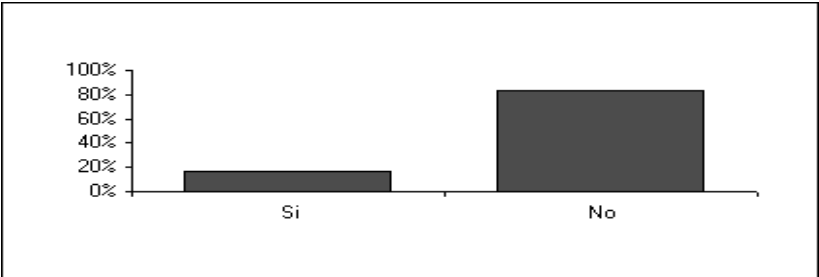


Gráfico 11

5.- Experiencia docente con superdotados

	Porcnt.
Si	17,14%
No	82,86%



RESUMEN – DATOS DE LA MUESTRA

N = 105

TIPO DE CENTRO: CONCERTADO

EDAD

El 66,7% de los encuestados están comprendidos entre los 40 y los 59 años, (el 41,9% tienen entre 50 y 59 años).

El resto se reparte entre un 27,6% de menos de 40 años y el 5,7% de más de 60 años.

AÑOS DE SERVICIO

El 62,9% tiene más de 19 años de experiencia docente (el 46,7% supera los 26 años de antigüedad).

El 37,1% menos de 19 años de experiencia.

FORMACIÓN

El 95,2% de la muestra corresponde a maestros de E. Primaria.

El 4,8% restante son P.T., A.L. y E.E.

ANTIGÜEDAD EN E.E.

El 94,3% no tienen experiencia en Educación Especial.

Sólo el 5,7% sí la tienen.

SITUACIÓN ADMINISTRATIVA

El total de la muestra corresponde a Maestros contratados de la Escuela Privada.

EXPERIENCIA CON SUPERDOTADOS

El 82,9% no tienen experiencia con alumnos superdotados.

El 17,1% sí.

De forma global (maestros de centros públicos y concertados), el perfil mayoritario de la muestra de maestros en activo es el siguiente:

EDAD: Entre los 40 y los 59 años se sitúa el 70,27% de los encuestados (397 casos), observándose que más de la mitad de ellos (230 sujetos) se encuentra en el intervalo de 50 a 59 años.

AÑOS DE SERVICIO: El 62,83% tiene más de 19 años de experiencia docente (el 42,48% supera los 26 años de antigüedad).

FORMACIÓN: El 86,19% de la muestra corresponde a maestros de E. Primaria.

ANTIGÜEDAD EN E.E.: El 78,41% no tienen experiencia en Educación Especial. El 11,33% ha trabajado en E.E. entre 1 y 5 años.

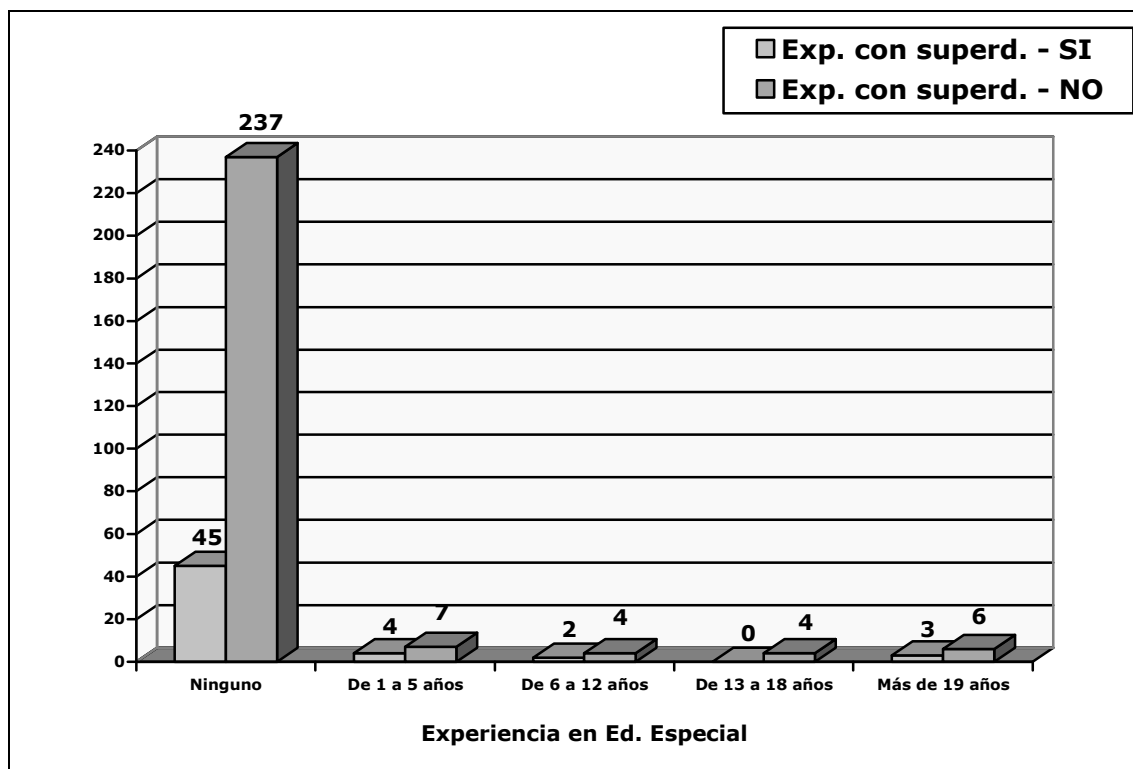
EXPERIENCIA CON SUPERDOTADOS: El 85,31% no tienen experiencia con alumnos superdotados. El 14,69% sí.

Analizados estos datos de la muestra de los maestros en activo, se observan dos aspectos que conviene destacar. De los 565 sujetos de que consta la muestra total, 487 son Maestros de Ed. Primaria, objeto principal de esta investigación. De ellos, 312 casos superan los 19 años de servicio en la docencia (64,07%), es decir, más de la mitad.

1. La gran mayoría (258 casos de los 312 sujetos de referencia, es decir, un 90,38% exactamente) manifiesta **no tener ninguna experiencia en Educación Especial**.
2. Sin embargo, tanto en este grupo como en aquellos que sí tienen experiencia en Ed. Especial, en todos, excepto en uno, **reconocen haber tenido alumnos superdotados en el aula**. En el caso de los maestros que no tienen ninguna experiencia en Educación Especial, este porcentaje se aproxima al 16%.

De forma gráfica, estos aspectos quedan reflejados a continuación (Gráfico 12):

Gráfico 12



Maestros en Formación

Gráfico 13

1.- Edad:

	Porcnt.
De 18 a 21 años	67,48%
De 22 a 25 años	27,29%
De 26 a 29 años	2,99%
Más de 30 años	2,24%

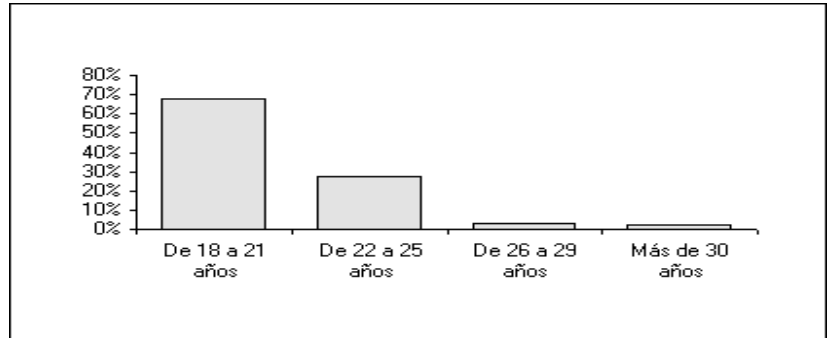


Gráfico 14

2.- Universidad:

	Porcnt.
Univ. Complutense	69,72%
Univ. Autónoma	30,28%

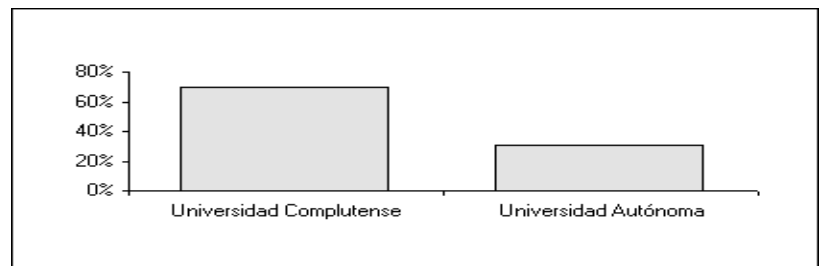


Gráfico 15

3.- Procedencia

	Porcnt.
COU, Bachillerato	80,37%
FP	16,07%
Diplomatura	2,06%
Licenciatura	1,50%

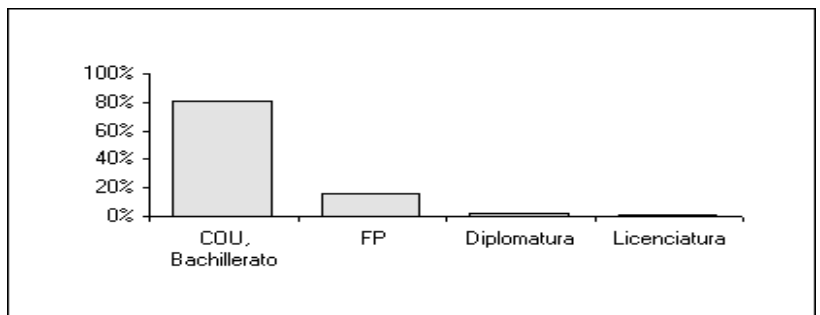


Gráfico 16

4.- Elección de la carrera en primera opción:

	Porcnt.
Si	67,85%
No	32,15%

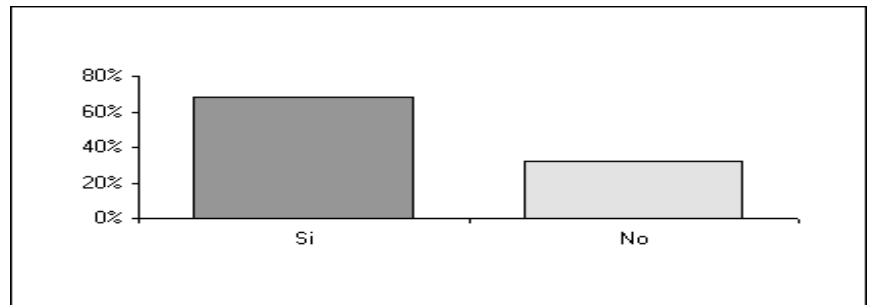


Gráfico 17

5.- Especialidad:

	Porcnt.
Ed. Infantil	14,95%
Ed. Primaria	49,35%
Ed. Especial	10,47%
Ed. Física	17,57%
Ed. Musical	0,93%
Aud. y Lenguaje	1,12%
Lengua Extranj.	5,61%

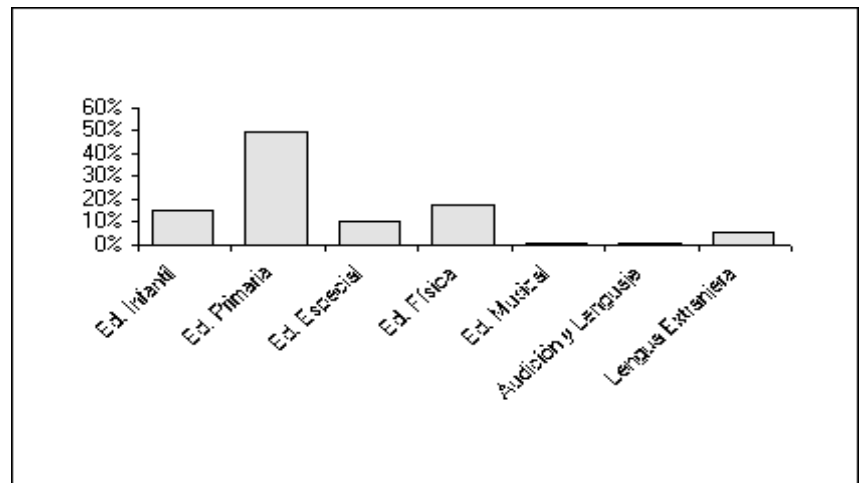


Gráfico 18

6.- Elección de la especialidad en primera opción:

	Porcnt.
Si	75,89%
No	24,11%

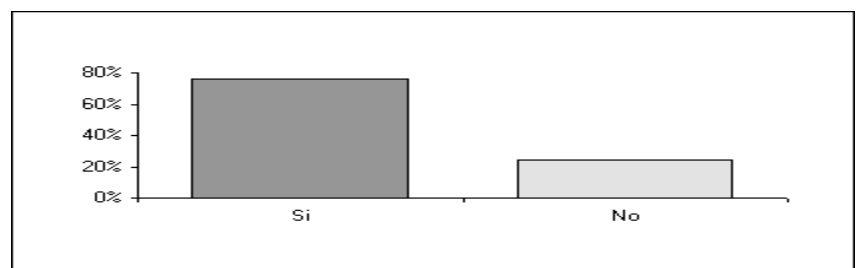


Gráfico 19

7.- Turno:

	Porcnt.
Mañana	45,42%
Tarde	54,58%

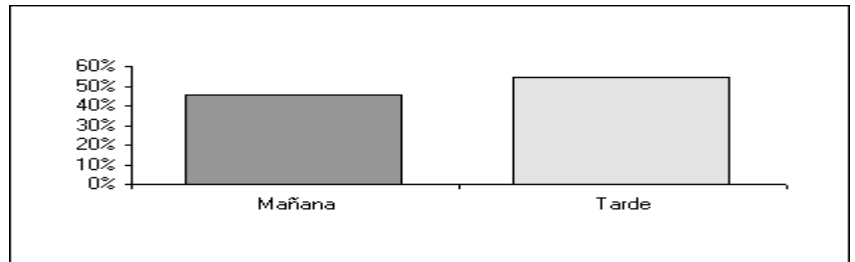
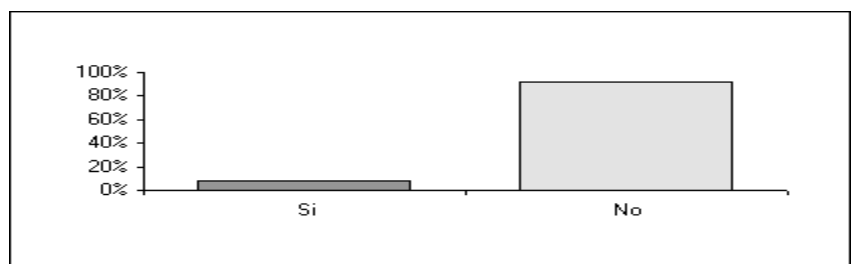


Gráfico 20

8.- Practicum:

	Porcnt.
Si	8,04%
No	91,96%

**RESUMEN – DATOS DE LA MUESTRA**

<i>N = 535</i>

EDAD

El 94,8% de los encuestados no superaba los 25 años.

Sólo el 5,2% tenía una edad superior.

UNIVERSIDAD

El total de la muestra eran alumnos de la Universidad Pública.

* El 69,7% de los alumnos cursaban 2º en la Universidad Complutense de Madrid.

* El 30,3% de los alumnos cursaban 2º en la Universidad Autónoma de Madrid.

PROCEDENCIA

El 96,4% procedían de COU, Bachillerato y F.P.

El 3,6% restante procedían de otra diplomatura o licenciatura.

ELECCIÓN CARRERA

El 67,9% cursaban la carrera elegida en 1ª opción.

El 32,1% no.

Casi una tercera parte de los alumnos encuestados estaban cursando la carrera que no eligieron como primera opción.

ESPECIALIDAD

El 49,3% de la muestra eran alumnos de Educación Primaria.

El 43% corresponde a alumnos de E. Física, E. Infantil y E. Especial.

El 7,7% restante corresponde a otras especialidades.

ELECCIÓN DE LA ESPECIALIDAD

El 75,9% si cursaba la especialidad elegida.

El resto, casi una cuarta parte (24,1%) no cursaba la especialidad deseada.

TURNOS

El 45,4% asistía a la Universidad en turno de mañana.

El 54,6% corresponde a alumnos del turno de tarde.

PRACTICUM

El 92% no había hecho el Prácticum.

Sólo el 8% habían hecho el Prácticum.

Respecto a los maestros en formación, el perfil que determina la muestra elegida responde mayoritariamente a las siguientes características:

EDAD: El 94,8% de los encuestados no superaba los 25 años. Sólo el 5,2% tenía una edad superior.

- UNIVERSIDAD: El total de la muestra eran alumnos de la Universidad Pública. El 69,7% de los alumnos cursaban 2º en la Universidad Complutense de Madrid. El 30,3% de los alumnos cursaban 2º en la Universidad Autónoma de Madrid.
- PROCEDENCIA: El 96,4% procedían de COU, Bachillerato y F.P. El 3,6% restante procedían de otra diplomatura o licenciatura.
- ELECCIÓN CARRERA: El 67,9% cursaban la carrera elegida en 1ª opción. El 32,1% no. Casi una tercera parte de los alumnos encuestados estaban cursando la carrera que no eligieron como primera opción.
- ESPECIALIDAD: El 49,3% de la muestra eran alumnos de Educación Primaria. El 43% corresponde a alumnos de E. Física, E. Infantil y E. Especial. El 7,7% restante corresponde a otras especialidades.
- ELECCIÓN DE LA ESPECIALIDAD: El 75,9% si cursaba la especialidad elegida. El resto, casi una cuarta parte (24,1%) no cursaba la especialidad deseada.
- TURNOS: El 45,4% asistía a la Universidad en turno de mañana. El 54,6% corresponde a alumnos del turno de tarde.
- PRACTICUM: El 92% no había hecho el Prácticum. Sólo el 8% habían hecho el Prácticum.

6.1.2. - Relación bivalente entre variables continuas y tipo de muestra

Posteriormente se procedió a la aplicación de ANOVA de un factor a los ítems de escala Likert de las páginas I y III del cuestionario, para comprobar si entre las respuestas de los tres grupos consultados (Maestros Centros Concertados, Maestros Centros Públicos y Maestros en Formación) existían diferencias significativas que impidieran el tratamiento de los datos como provenientes de un sólo grupo.

CRUCES DE LOS GRUPOS DE PROCEDENCIA
CON LA TOTALIDAD DE PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO
ANOVA de un factor

Tabla 12: Cruce variables (Grupos procedencia / Total ítems)

ITEMS	Signific.	ITEMS	Signific.
EEA1	SI	EASA6	SI
EEA2	SI	EASA7	NO
EEA3	NO	EASA8	NO
EEA4	SI	EASA9	NO
EEA5	NO	EASA10	NO
EEA6	SI	EASA111	SI
EEA7	NO	EASA112	No se han realizado las pruebas post hoc porque una de las muestras = 0
EEA8	SI	EASA12	SI
EEB1	SI	EASB1	NO
EEB2	NO	EASB2	SI
EEB3	SI	EASB3	SI
EEB4	SI	EASB4	SI
EEB5	NO	EASB5	SI
EEB6	SI	EASB6	NO
EEB7	SI	EASB7	SI
EEB8	NO	EASB8	SI
EEB9	NO	EASB9	No se han realizado las pruebas post hoc porque una de las muestras = 0
EEB10	SI	EASC11	No se han realizado las pruebas post hoc porque una de las muestras = 0
EEB11	SI	EASC12	No se han realizado las pruebas post hoc porque una de las muestras = 0
EASA1	NO	EASC13	No se han realizado las pruebas post hoc porque una de las muestras = 0
EASA2	NO	EASC2	SI
EASA3	SI	EASC3	SI
EASA4	SI	EASC4	SI
EASA5	NO	EASC5	No se han realizado las pruebas post hoc porque una de las muestras = 0

Grupos con la misma letra indican que no hay diferencias significativas al 95% entre ellos.

En aquellos ítems dirigidos únicamente a los dos grupos de profesores en ejercicio (EASA112, EASB9, EASC11, EASC12, EASC13 Y EASC5), se calculó la T de Student, que permite comprobar si existen o no diferencias significativas en las respuestas a estos ítems entre el grupo procedente de Centros Públicos y el que desarrollaba su actividad en Centros Concertados, obteniéndose los siguientes resultados:

Tabla 13: Cruce variables (Maestros en activo / Ítems exclusivos)

ITEMS	Signific.
EASA112	SI
EASB9	SI
EASC11	NO
EASC12	NO
EASC13	NO
EASC5	NO

Comprobado que, de los 48 ítems de escala Likert, la diferencia entre las respuestas de los tres grupos era significativa en 27 de ellos, se determinó continuar el análisis de los resultados considerando cada grupo como *muestras independientes*, evitando con ello la contaminación en el grado de significación de la relación entre los ítems.

El elevado número de ítems con diferencias significativas entre las medias obtenidas en las *muestras independientes* conduce necesariamente a profundizar en los datos para analizar las diferencias que podrían existir entre los grupos. Este análisis se ha realizado siguiendo el orden de los distintos apartados en los que se estructuró el instrumento, especificando en cada uno de ellos tanto los datos de la media y la desviación típica de las respuestas a los ítems del cuestionario y sus gráficos correspondientes, como los resultados detallados del análisis de la varianza, ANOVA, para comprobar entre qué muestras se producen las diferencias significativas.

6.1.3. - Variables continuas: Diferencia de medias y su comparación

Estadísticos descriptivos - Pag. I - EDUCACIÓN ESPECIAL**a) Los alumnos con necesidades educativas especiales (a.n.e.e.)**

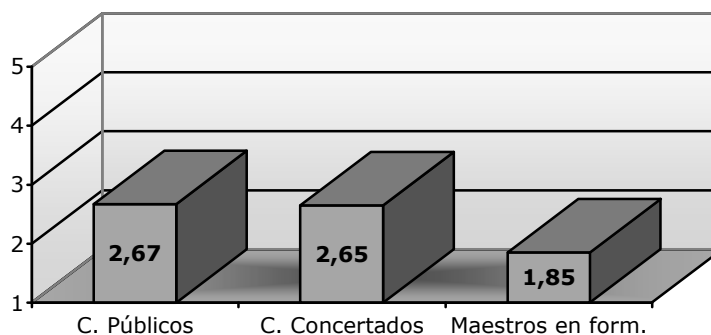
Tabla 14: Media y Desviación típica de los ítems del bloque I Educación Especial – apartado a

Ítems	Profesores C. Públicos N = 460		Profesores C. Concert. N = 105		Profesores en Formac. N = 535	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
EEA1- Es necesario integrar en el sistema educativo ordinario a los alumnos con necesidades educativas especiales	2,67	1,184	2,65	1,217	1,85	,951
EEA2- Los a.n.e.e. son aceptados sin dificultades por sus compañeros en la enseñanza ordinaria	2,98	1,004	2,93	,943	3,42	,946
EEA3- Los maestros aceptan sin dificultades en sus aulas a los alumnos con n.e.e.	3,26	1,048	3,06	,969	3,22	,947
EEA4- La Educación Especial se interpreta como la educación que está dirigida únicamente a aquellos alumnos que presentan déficits	2,67	1,370	3,30	1,434	2,92	1,441
EEA5- Identificar (diagnosticar) las necesidades educativas de un alumno constituye el punto de origen para determinar las actuaciones pedagógicas	1,53	,879	1,58	,896	1,55	,891
EEA6- La educación de los a.n.e.e. debería ser competencia exclusiva de los maestros especialistas en Educación Especial	3,25	1,373	3,32	1,275	3,89	1,115
EEA7- Se considera sujeto de educación especial a todo alumno que, por razones fisiológicas o psicológicas, tiene una necesidad de ayuda diferenciada, sin la cual no podrá alcanzar el nivel de sus posibilidades	2,06	1,160	2,11	1,195	2,24	1,159
EEA8- Como maestro, me gratificaría trabajar con alumnos de necesidades educativas especiales.	2,94	1,102	2,78	,909	1,81	,905

a) Los alumnos con necesidades educativas especiales (a.n.e.e.)

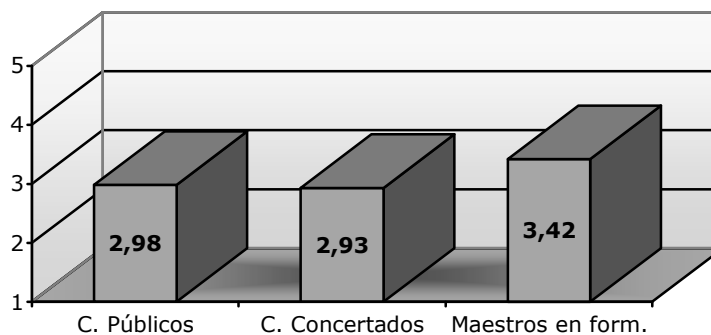
- Es necesario integrar en el sistema educativo ordinario a los alumnos con necesidades educativas especiales

Gráfico 21



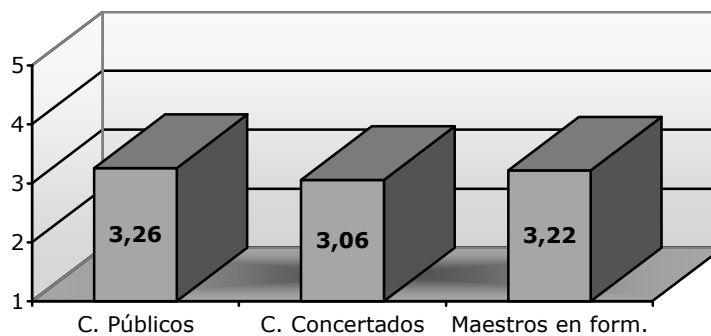
- Los a.n.e.e. son aceptados sin dificultades por sus compañeros en la enseñanza ordinaria

Gráfico 22



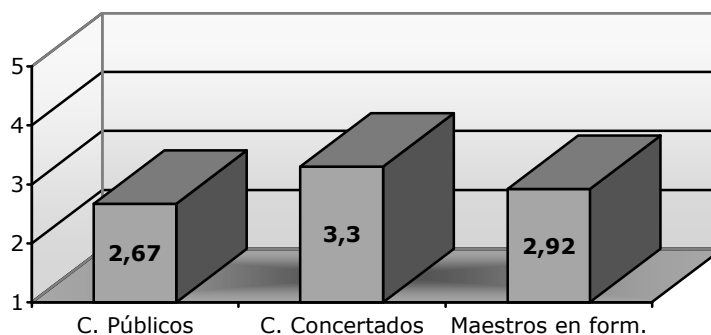
- Los maestros aceptan sin dificultades en sus aulas a los alumnos con n.e.e.

Gráfico 23



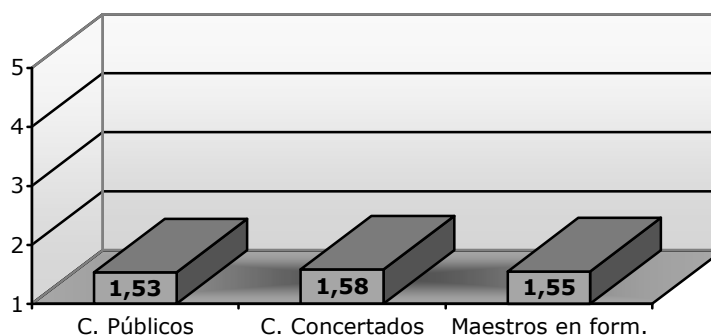
- La Educación Especial se interpreta como la educación que está dirigida únicamente a aquellos alumnos que presentan déficits.

Gráfico 24



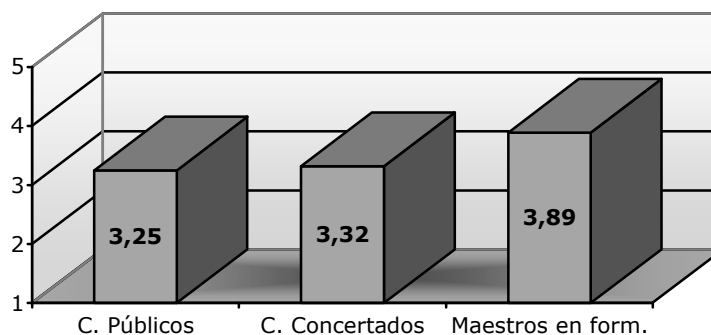
- Identificar (diagnosticar) las necesidades educativas de un alumno constituye el punto de origen para determinar las actuaciones pedagógicas.

Gráfico 25



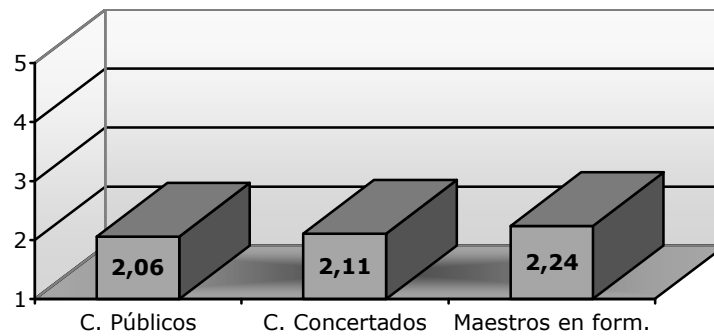
- La educación de los a.n.e.e. debería ser competencia exclusiva de los maestros especialistas en Educación Especial

Gráfico 26



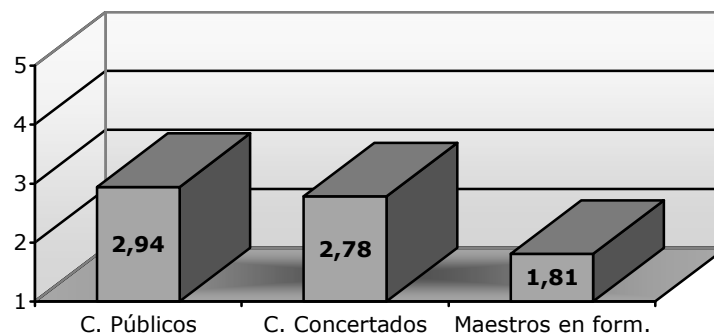
- Se considera sujeto de educación especial a todo alumno que, por razones fisiológicas o psicológicas, tiene una necesidad de ayuda diferenciada, sin la cual no podrá alcanzar el nivel de sus posibilidades

Gráfico 27



- Como maestro, me gratifica (*me gratificaría, en el caso de los maestros en formación*) trabajar con alumnos de n.e.e.

Gráfico 28



ANOVA de un factor

Tabla 15: Cruce variables (Grupos procedencia / Bloque I.a)

ITEMS	Resp.	Grupo	N	Media	Desv. Típica	Signific.
EEA1	Profesores C.P.	B	460	2,67	1,184	,000
	Profesores C.C.	B	105	2,65	1,217	
	Profesores en F.	A	535	1,85	0,951	
EEA2	Profesores C.P.	A	460	2,98	1,004	,000
	Profesores C.C.	A	105	2,93	0,943	
	Profesores en F.	B	535	3,42	0,946	
EEA3	Profesores C.P.		460	3,26	1,048	,178
	Profesores C.C.		105	3,06	0,969	
	Profesores en F.		535	3,22	0,947	
EEA4	Profesores C.P.	A	460	2,67	1,37	,000
	Profesores C.C.	B	105	3,3	1,434	
	Profesores en F.	A	535	2,92	1,441	
EEA5	Profesores C.P.		460	1,53	0,879	,816
	Profesores C.C.		105	1,58	0,896	
	Profesores en F.		535	1,55	0,891	
EEA6	Profesores C.P.	A	460	3,25	1,373	,000
	Profesores C.C.	A	105	3,32	1,275	
	Profesores en F.	B	535	3,89	1,115	
EEA7	Profesores C.P.		460	2,06	1,16	,064
	Profesores C.C.		105	2,11	1,195	
	Profesores en F.		527	2,24	1,159	
EEA8	Profesores C.P.	B	460	2,94	1,102	,000
	Profesores C.C.	B	105	2,78	0,909	
	Profesores en F.	A	535	1,81	0,905	

De los 8 ítems de que consta este apartado, existen diferencias significativas en 5 de ellos. En 4 de ellos es la muestra de maestros en formación la que se diferenció de las otras dos (maestros centros públicos y maestros centros concertados), siendo en estos 4 casos sus respuestas respecto a los alumnos con n.e.e.:

- mas favorables hacia su integración
- menos de acuerdo en que son aceptados sin dificultades por sus compañeros
- menos de acuerdo en que su educación sea competencia exclusiva de los maestros especialistas en Educación Especial
- mas de acuerdo con que trabajar con ellos les gratificaría

La muestra de maestros en centros concertados manifestó mayor grado de desacuerdo en el quinto ítem significativo, respecto a que la Educación Especial se interpreta como la educación dirigida únicamente a los déficits.

Las respuestas más extremas se encuentran en el ítem nº 5, relativa a que identificar (diagnosticar) las necesidades educativas de un alumno constituye el punto de origen para determinar las actuaciones pedagógicas. Las medias de los tres grupos se encuentran en el intervalo del 1,53 al 1,58 (entre “de acuerdo” y “muy de acuerdo”)

b) Los alumnos conocidos como superdotados:

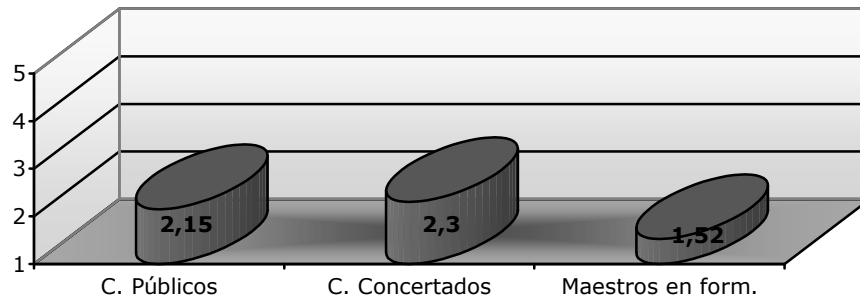
Tabla 16: Media y Desviación típica de los ítems del bloque I Educación Especial – apartado b

Ítems	Profesores C. Públicos N = 460		Profesores C. Concert. N = 105		Profesores en Formac. N = 535	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
EEB1- Son alumnos de Necesidades Educativas Especiales.	2,15	1,203	2,30	1,136	1,52	,845
EEB2- Su integración en un aula es una buena opción educativa	2,44	1,059	2,60	1,115	2,34	1,023
EEB3- Presentan tantas diferencias entre sí como el resto de los niños	2,46	,995	2,55	1,083	2,19	1,006
EEB4- Reciben las ayudas complementarias que necesitan en su escolarización	3,80	1,017	3,59	1,115	3,45	1,011
EEB5- Necesitan oportunidades de aprendizaje para explorar y profundizar con flexibilidad en su conocimiento	1,72	,896	1,72	,791	1,63	,831
EEB6- Necesitan que sus maestros realicen adaptaciones curriculares en la enseñanza ordinaria	1,75	,976	1,88	,906	1,59	,866
EEB7- Necesitan ser educados por maestros especialmente preparados para ello.	2,62	1,212	2,84	1,194	2,90	1,135
EEB8- Necesitan que otros profesionales apoyen la docencia de sus maestros.	2,03	1,098	2,04	,980	1,90	,931
EEB9- Necesitan percibir la posibilidad de aprendizaje para ampliar sus conocimientos.	1,92	,866	1,92	,805	1,83	,834
EEB10- Es necesario moderar la tendencia habitual que tienen a manifestar sus cualidades.	2,88	1,137	2,90	1,134	3,15	1,144
EEB11- Enriquecen el trabajo docente de sus maestros.	2,35	1,065	2,03	,837	2,18	,957

b) Los alumnos conocidos como superdotados:

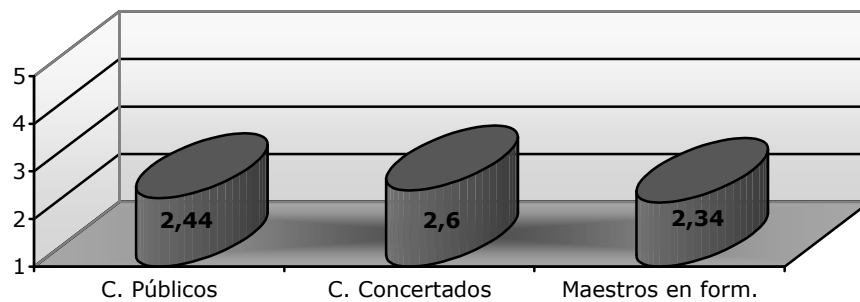
- Son alumnos de necesidades educativas especiales

Gráfico 29



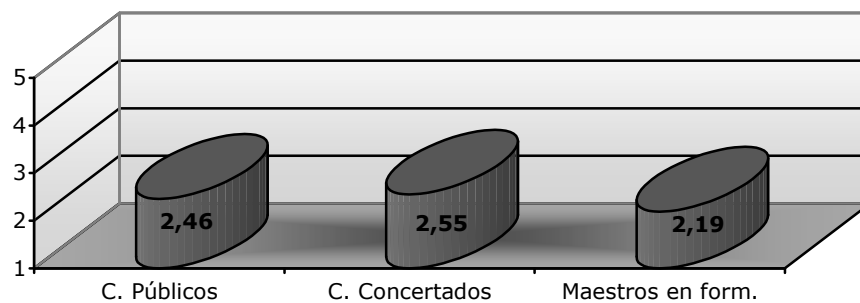
- Su integración en un aula es una buena opción educativa

Gráfico 30



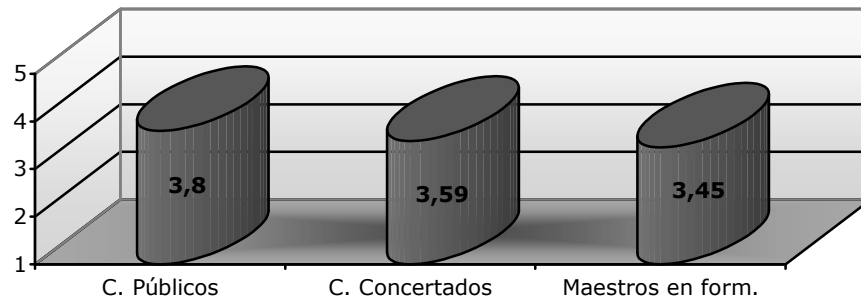
- Presentan tantas diferencias entre sí como el resto de los niños

Gráfico 31



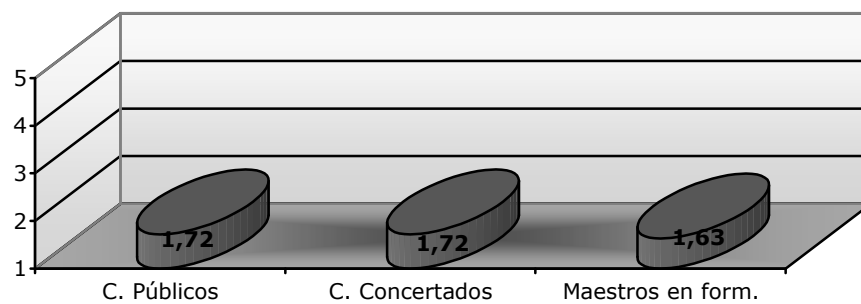
- Reciben las ayudas complementarias que necesitan en su escolarización

Gráfico 32



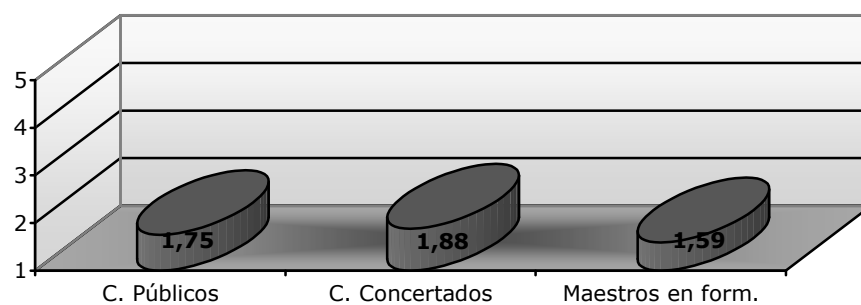
- Necesitan oportunidades de aprendizaje para explorar y profundizar con flexibilidad en su conocimiento

Gráfico 33



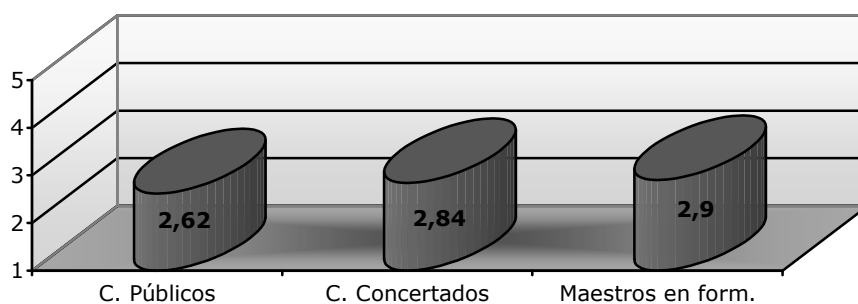
- Necesitan que sus maestros realicen adaptaciones curriculares en la enseñanza ordinaria

Gráfico 34



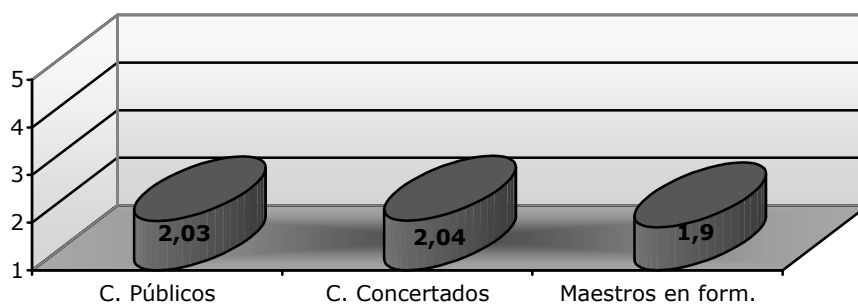
- Necesitan ser educados por maestros especialmente preparados para ello.

Gráfico 35



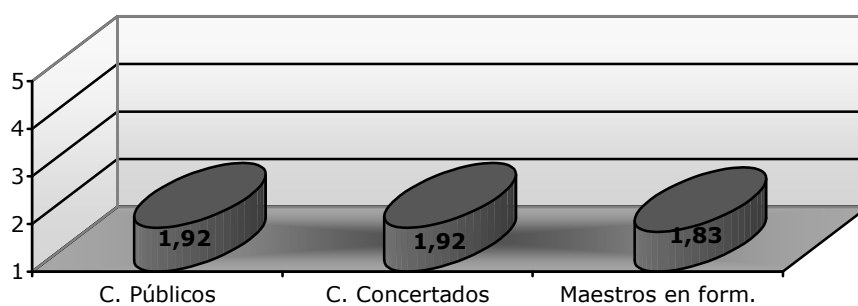
- Necesitan que otros profesionales apoyen la docencia de sus maestros.

Gráfico 36



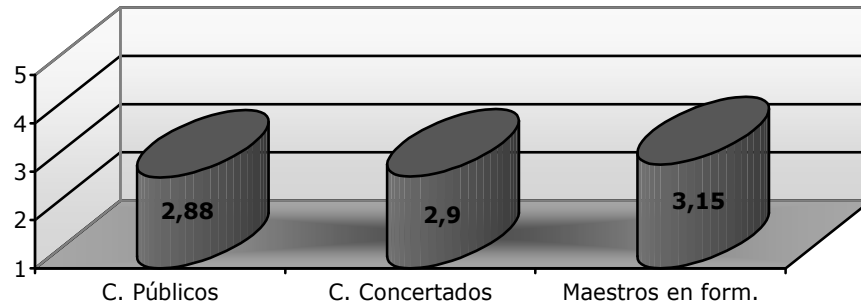
- Necesitan percibir la posibilidad de aprendizaje para ampliar sus conocimientos.

Gráfico 37



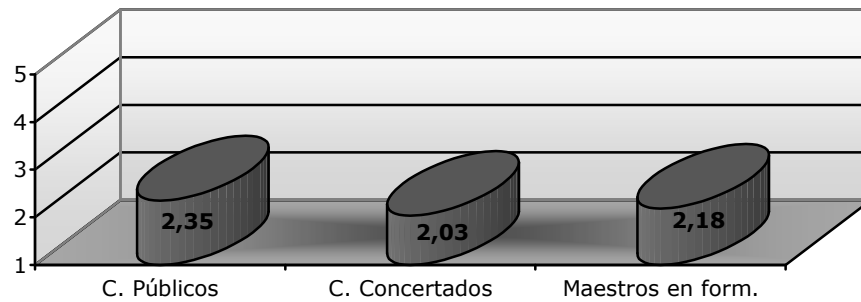
- Es necesario moderar la tendencia habitual que tienen a manifestar sus cualidades.

Gráfico 38



- Enriquecen el trabajo docente de sus maestros.

Gráfico 39



ANOVA de un factor

Tabla 17: Cruce variables (Grupos procedencia / Bloque I.b)

ITEMS	Resp.	Grupo	N	Media	Desv. Típica	Signific.
EEB1	Profesores C.P.	B	460	2,15	1,203	,000
	Profesores C.C.	B	105	2,3	1,136	
	Profesores en F.	A	535	1,52	0,845	
EEB2	Profesores C.P.		460	2,44	1,059	,050
	Profesores C.C.		105	2,6	1,115	
	Profesores en F.		535	2,34	1,023	
EEB3	Profesores C.P.	B	460	2,46	0,995	,000
	Profesores C.C.	B	105	2,55	1,083	
	Profesores en F.	A	535	2,19	1,006	
EEB4	Profesores C.P.	B	460	3,8	1,017	,000
	Profesores C.C.	A	105	3,59	1,115	
	Profesores en F.	A	535	3,45	1,011	
EEB5	Profesores C.P.		460	1,72	0,896	,203
	Profesores C.C.		105	1,72	0,791	
	Profesores en F.		535	1,63	0,831	
EEB6	Profesores C.P.	A-B	460	1,75	0,976	,001
	Profesores C.C.	B	105	1,88	0,906	
	Profesores en F.	A	534	1,59	0,866	
EEB7	Profesores C.P.	A	460	2,62	1,212	,001
	Profesores C.C.	A-B	105	2,84	1,194	
	Profesores en F.	B	535	2,9	1,135	
EEB8	Profesores C.P.		460	2,03	1,098	,119
	Profesores C.C.		105	2,04	0,98	
	Profesores en F.		535	1,9	0,931	
EEB9	Profesores C.P.		460	1,92	0,866	,207
	Profesores C.C.		105	1,92	0,805	
	Profesores en F.		535	1,83	0,834	
EEB10	Profesores C.P.	A	460	2,88	1,137	,001
	Profesores C.C.	A	105	2,9	1,134	
	Profesores en F.	B	535	3,15	1,144	
EEB11	Profesores C.P.	B	460	2,35	1,065	,002
	Profesores C.C.	A	105	2,03	0,837	
	Profesores en F.	A-B	535	2,18	0,957	

De los 11 ítems de que consta este apartado, que trata sobre los alumnos superdotados, existen diferencias significativas en las respuestas de 7 de ellos. El grupo cuya opinión se aleja más de los otros en el mayor número de ítems es, de nuevo, el de maestros en formación, manteniendo sus respuestas en 3 casos diferencias significativas con los otros dos grupos, y en otros 2 casos con uno u otro. En cuanto al grado de acuerdo expresado en las mismas, este grupo se manifestó, respecto a los alumnos denominados superdotados

- más de acuerdo en que son alumnos de n.e.e., siendo este ítem en el que más se alejan de la opinión de los maestros en activo.

- más de acuerdo en que presentan tantas diferencias entre sí como el resto de los niños.
- más en desacuerdo en que sea necesario moderar la tendencia habitual que tienen a manifestar sus cualidades.

En los ítems en que la diferencia significativa sólo se produjo frente a la opinión de una de las otras dos muestras, sus respuestas eran:

- significativamente más de acuerdo que los maestros de centros concertados en que necesitan que sus maestros realicen adaptaciones curriculares.
- significativamente más en desacuerdo que los maestros de centros públicos en que necesitan ser educados por maestros especialmente preparados para ellos.

En los 2 ítems restantes en los que se observan diferencias significativas entre las respuestas, es la muestra de maestros en centros públicos la que manifestó en sus respuestas respecto a los niños superdotados

- mas en desacuerdo en que reciben las ayudas complementarias que necesitan.
- menos de acuerdo que los maestros de centros concertados en que enriquecen el trabajo docente de sus maestros.

Las respuestas más extremas se encuentran en los ítems 4. 5 y 6 de este apartado, relativas a:

- reciben las ayudas complementarias necesarias. Las medias de los tres grupos se encuentran en el intervalo del 3,45 al 3,8 (hacia el desacuerdo).
- necesitan oportunidades de aprendizaje para explorar y profundizar. Las medias de los tres grupos se encuentran en el intervalo del 1,63 al 1,72 (entre "de acuerdo" y "muy de acuerdo").
- Necesitan que sus maestros realicen adaptaciones curriculares. Las medias de los tres grupos se encuentran en el intervalo del 1,59 al 1,88 (entre "de acuerdo" y "muy de acuerdo")

Pag. III - LA EDUCACIÓN DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS

a) Un niño considerado superdotado:

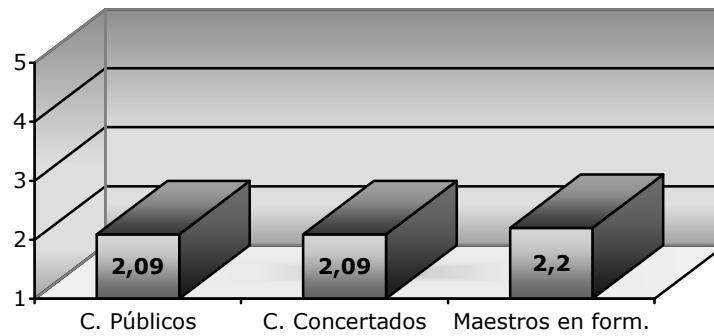
Tabla 18: Media y Desviación típica de los ítems del bloque III Educación de los alumnos superdotados – apartado a

Ítems	Profesores C. Públicos N = 460		Profesores C. Concert. N = 105		Profesores en Formac. N = 535	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
EASA1- No lo es en todo	2,09	1,093	2,09	1,048	2,20	1,096
EASA2- Obtiene buenas calificaciones	3,32	1,093	3,36	1,145	3,38	1,251
EASA3- Se asocia a la imagen de un niño prodigio, famoso como Mozart	2,95	1,175	3,23	1,211	2,55	1,272
EASA4- Suele tener fracaso escolar	2,87	1,063	3,13	1,029	2,80	1,144
EASA5- Aprende más deprisa	2,16	1,004	2,16	1,001	2,11	,972
EASA6- Establece relaciones originales entre hechos, objetos y conceptos	2,04	,893	1,86	,752	2,20	,830
EASA7- Tiene alta capacidad de abstracción	2,02	,932	1,90	,820	2,04	,809
EASA8- Expresa su sentido de la justicia a edades tempranas	2,61	,991	2,55	,930	2,46	,867
EASA9- Manifiesta descontento o apatía ante las tareas de tipo rutinario	2,04	,988	2,01	,956	2,17	1,004
EASA10- Presenta aptitudes de liderazgo	3,12	,953	3,30	1,048	3,12	,990
EASA111- Suele ser identificado por sus compañeros como un sabelotodo	2,50	1,026	2,53	1,029	2,15	1,138
EASA112- Suele ser identificado por sus compañeros como de trato poco grato y difícil	2,70	1,006	3,06	1,045		
EASA12- Es un alumno molesto para el profesor	3,22	1,065	3,75	1,150	3,35	1,212

a) Un niño considerado superdotado:

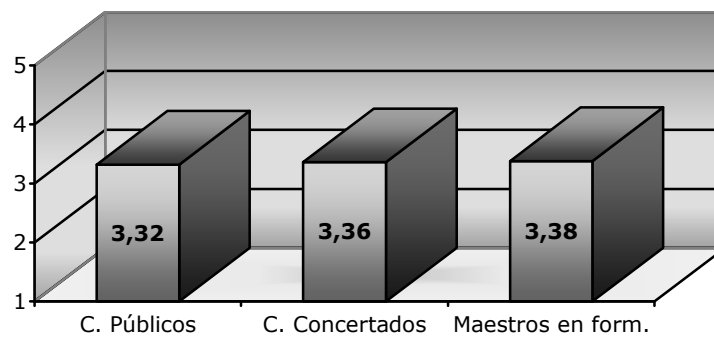
- No lo es en todo

Gráfico 40



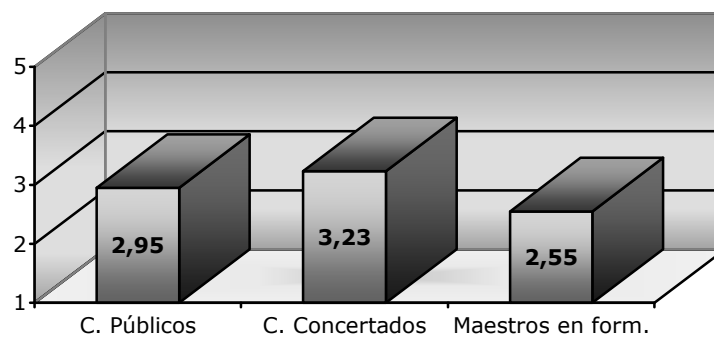
- Obtiene buenas calificaciones

Gráfico 41



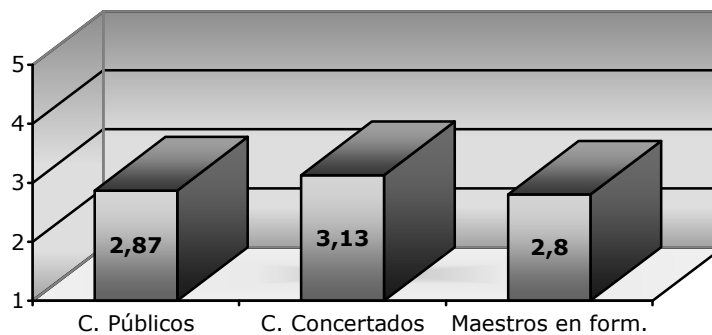
- Se asocia a la imagen de un niño prodigio, famoso como Mozart

Gráfico 42



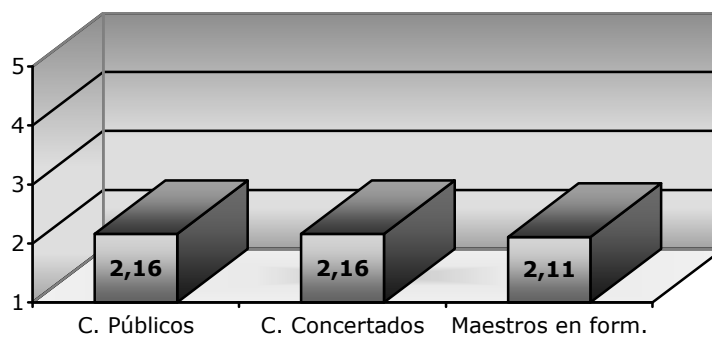
- Suele tener fracaso escolar

Gráfico 43



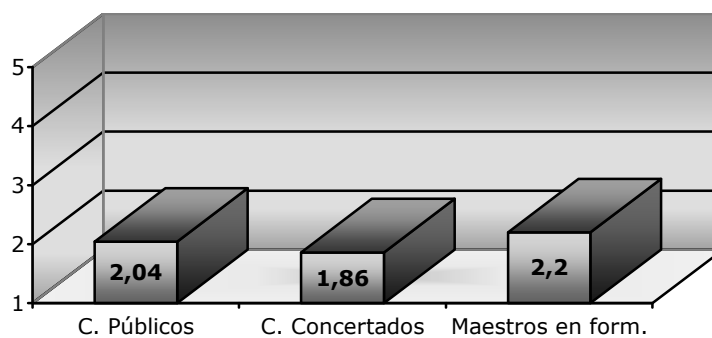
- Aprende más deprisa

Gráfico 44



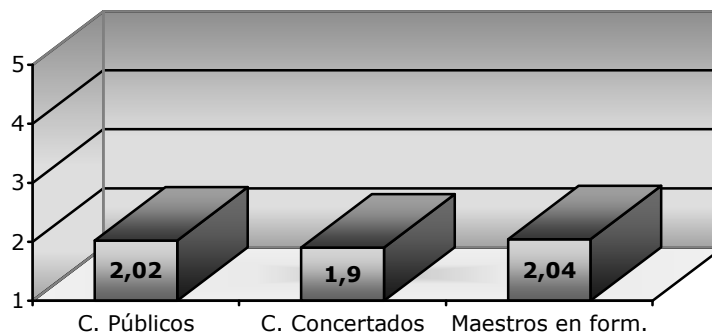
- Establece relaciones originales entre hechos, objetos y conceptos

Gráfico 45



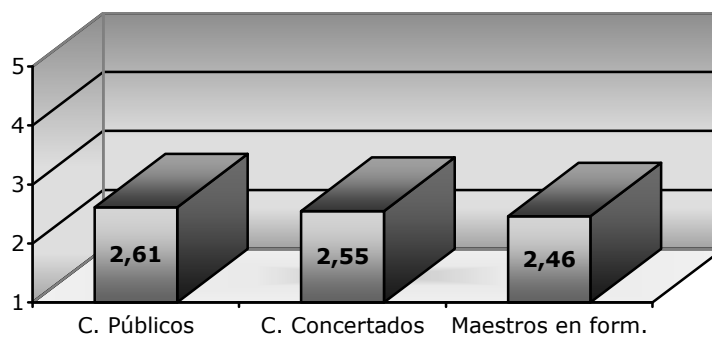
- Tiene alta capacidad de abstracción

Gráfico 46



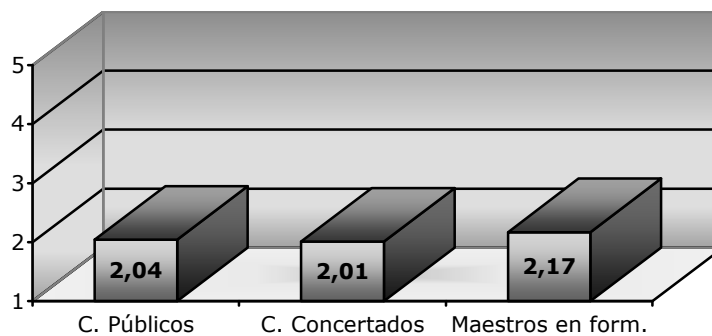
- Expresa su sentido de justicia a edades tempranas

Gráfico 47



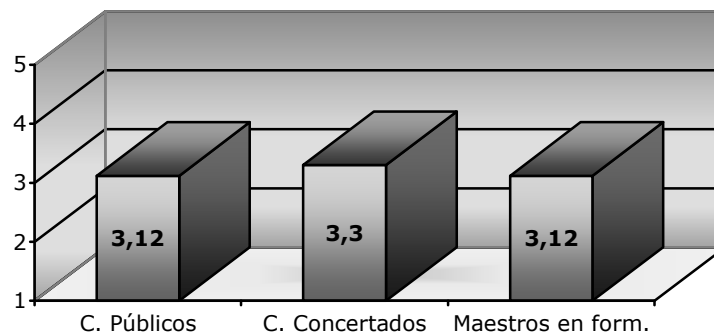
- Manifiesta descontento o apatía ante las tareas de tipo rutinario

Gráfico 48



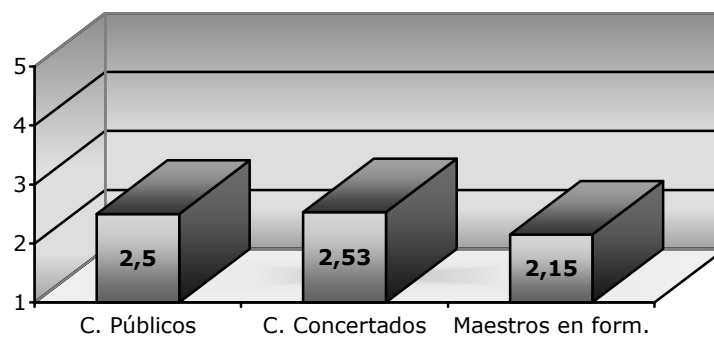
- Presenta aptitudes de liderazgo

Gráfico 49



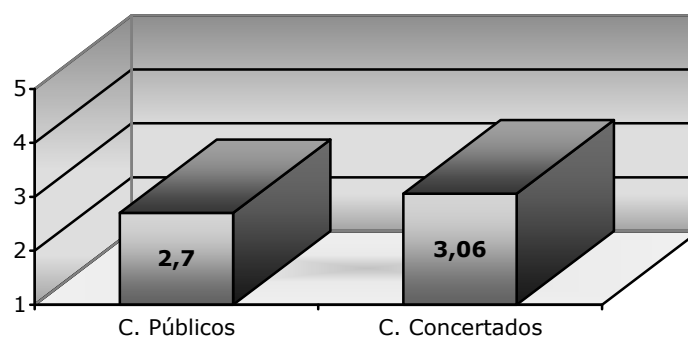
- Suele ser identificado por sus compañeros como un sabelotodo

Gráfico 50



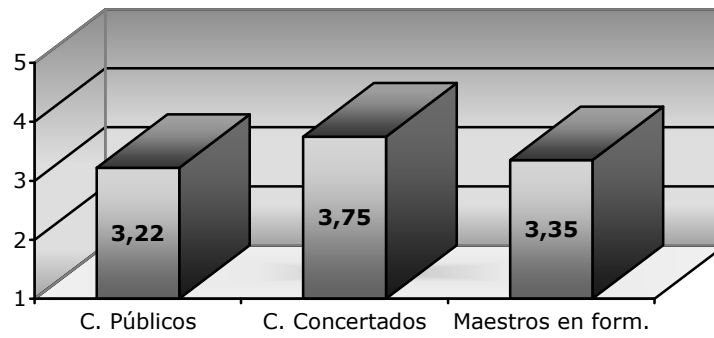
- Suele ser identificado por sus compañeros como de trato poco grato y difícil

Gráfico 51



- Es un alumno molesto para el profesor

Gráfico 52



ANOVA de un factor

Tabla 19: Cruce variables (Grupos procedencia / Bloque III.a)

ITEMS	Resp.	Grupo	N	Media	Desv. Típica	Signific.
EASA1	Profesores C.P.		460	2,09	1,093	,227
	Profesores C.C.		105	2,09	1,048	
	Profesores en F.		535	2,2	1,096	
EASA2	Profesores C.P.		460	3,32	1,093	,724
	Profesores C.C.		105	3,36	1,145	
	Profesores en F.		535	3,38	1,251	
EASA3	Profesores C.P.	B	460	2,95	1,175	,000
	Profesores C.C.	C	105	3,23	1,211	
	Profesores en F.	A	535	2,55	1,272	
EASA4	Profesores C.P.	A	460	2,87	1,063	,019
	Profesores C.C.	B	105	3,13	1,029	
	Profesores en F.	A	535	2,8	1,144	
EASA5	Profesores C.P.		460	2,16	1,004	,693
	Profesores C.C.		105	2,16	1,001	
	Profesores en F.		535	2,11	0,972	
EASA6	Profesores C.P.	B	460	2,04	0,893	,000
	Profesores C.C.	A	105	1,86	0,752	
	Profesores en F.	C	535	2,2	0,83	
EASA7	Profesores C.P.		460	2,02	0,932	,286
	Profesores C.C.		105	1,9	0,82	
	Profesores en F.		535	2,04	0,809	
EASA8	Profesores C.P.		460	2,61	0,991	,110
	Profesores C.C.		105	2,55	0,93	
	Profesores en F.		535	2,46	0,867	
EASA9	Profesores C.P.		460	2,04	0,988	,063
	Profesores C.C.		105	2,01	0,956	
	Profesores en F.		535	2,17	1,004	
EASA10	Profesores C.P.		460	3,12	0,953	,184
	Profesores C.C.		105	3,3	1,048	
	Profesores en F.		535	3,12	0,99	
EASA111	Profesores C.P.	B	460	2,5	1,026	,000
	Profesores C.C.	B	105	2,53	1,029	
	Profesores en F.	A	535	2,15	1,138	
EASA112	Profesores C.P.		460	2,7	1,006	No se han realizado las pruebas post hoc porque una de las muestras = 0
	Profesores C.C.		105	3,06	1,045	
	Profesores en F.		0	.	.	
EASA12	Profesores C.P.	A	460	3,22	1,065	,000
	Profesores C.C.	B	105	3,75	1,15	
	Profesores en F.	A	535	3,35	1,212	

Para el ítem EASA112, dirigido únicamente a los dos grupos de profesores en ejercicio, se calculó la T de Student, obteniéndose el siguiente resultado:

Tabla 20: Cruce variables (Maestros en activo / Ítem exclusivo)

Ítems	Maestros C.Publicos		Maestros C.Concert.		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EASA112	2,70	1,006	3,06	1,045	0,001	SI

De los 13 ítems de que consta este apartado, que recoge la opinión acerca de lo que consideran un niño superdotado, en general hay bastante coincidencia en las medias obtenidas para los 3 grupos en 7 de ellos. Entre los 6 ítems restantes, el mayor número de diferencias significativas (3) se obtiene en las respuestas del grupo de maestros de centros concertados, estando en estos casos sus respuestas respecto los niños considerados superdotados:

- más en desacuerdo con la idea de que suelen tener fracaso escolar.
- más de acuerdo en que establecen relaciones originales entre hechos, objetos y conceptos.
- más en desacuerdo con que es un alumno *molesto* para el maestro, siendo en este ítem en el que más se alejan de la opinión de los otros dos grupos.

En el ítem EASA112, que sólo contestaron los dos grupos de maestros en activo, la opinión de los maestros de centros concertados estaba significativamente más en desacuerdo con que el trato con estos niños es poco grato y difícil.

En los 2 ítems restantes en los que se observan diferencias significativas entre las respuestas, es la muestra de maestros en formación la que manifestó una opinión acerca de los niños considerados superdotados:

- más de acuerdo en que se asocia a la imagen de un niño prodigio, famoso como Mozart.
- más de acuerdo en que suele ser identificado por sus compañeros como un *sabelotodo*.

Las respuestas más extremas se encuentran en los ítems relativos a que:

- obtienen buenas calificaciones. Las medias de los tres grupos se encuentran en el intervalo del 3,32 al 3,38 (hacia el desacuerdo).
- es un alumno molesto para el maestro. Las medias de los tres grupos se encuentran en el intervalo del 3,22 al 3,75 (hacia el desacuerdo).

b) La educación singular de los alumnos diagnosticados como superdotados:

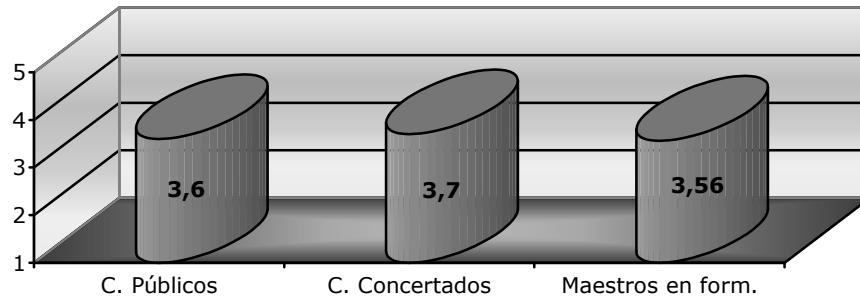
Tabla 21: Media y Desviación típica de los ítems del bloque III Educación de los alumnos superdotados – apartado b

Ítems	Profesores C. Públicos N = 460		Profesores C. Concert. N = 105		Profesores en Formac. N = 535	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
EASB1- Se concibe como un riesgo de potenciar con ello una sociedad elitista.	3,60	1,151	3,70	1,126	3,56	1,067
EASB2- Se percibe socialmente como dar más a aquellos que ya "tienen"	3,64	1,132	3,84	1,153	3,38	1,197
EASB3- Interesa que esté dentro de la enseñanza ordinaria	2,66	1,065	2,67	1,089	2,28	,920
EASB4- Puede ser beneficiosa para el resto de los alumnos	2,44	,981	2,45	1,000	2,18	,938
EASB5- Debería impartirse sólo en centros especiales	3,51	1,200	3,74	1,217	3,99	,999
EASB6- Necesita de maestros que tengan un singular dominio del conocimiento humano	2,68	1,191	2,69	1,121	2,71	1,075
EASB7- Necesita de maestros que dediquen tiempo y esfuerzo para ofrecerles oportunidades singulares de reflexionar, explorar y descubrir	2,03	,969	1,85	,907	1,85	,823
EASB8- Necesita que el maestro utilice procedimientos didácticos abiertos y con los que evidencie su compromiso personal	2,10	,951	1,88	,768	1,90	,826
EASB9- Necesita de maestros que busquen potenciar la calidad de sus actuaciones pedagógicas a través de la Facultad de Educación	2,69	1,060	2,43	,959		

b) La educación singular de los alumnos diagnosticados como superdotados:

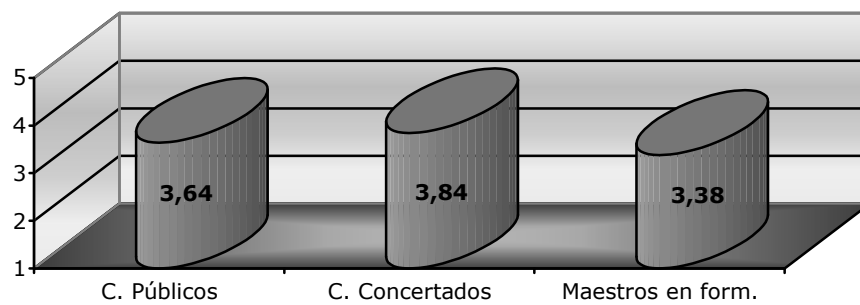
- Se concibe como un riesgo de potenciar con ello una sociedad elitista.

Gráfico 53



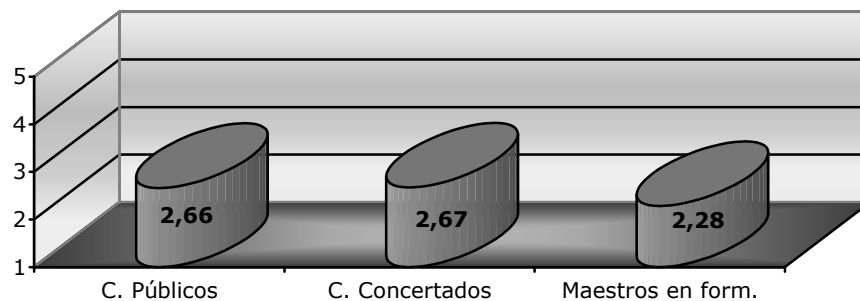
- Se percibe socialmente como dar más a aquellos que ya "tienen"

Gráfico 54



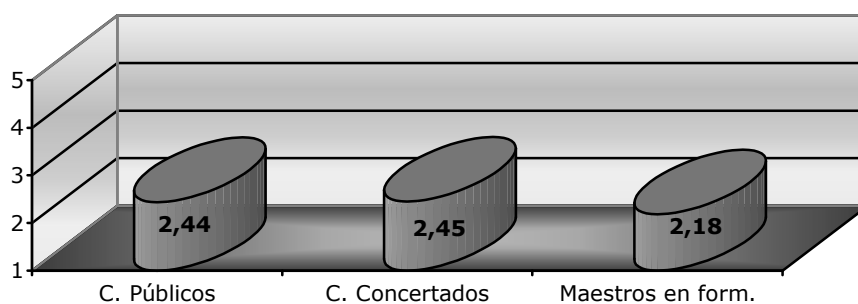
- Interesa que esté dentro de la enseñanza ordinaria

Gráfico 55



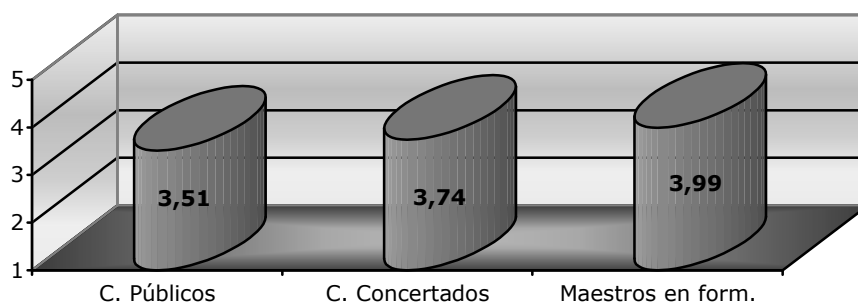
- Puede ser beneficiosa para el resto de los alumnos

Gráfico 56



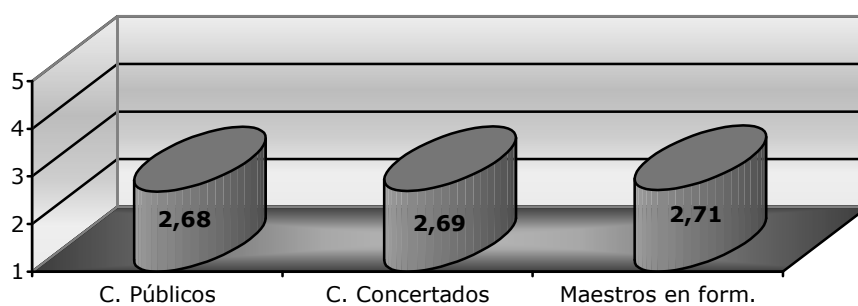
- Debería impartirse sólo en centros especiales

Gráfico 57



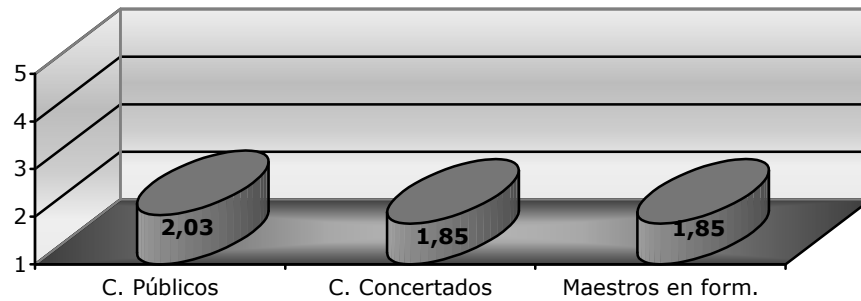
- Necesita de maestros que tengan un singular dominio del conocimiento humano

Gráfico 58



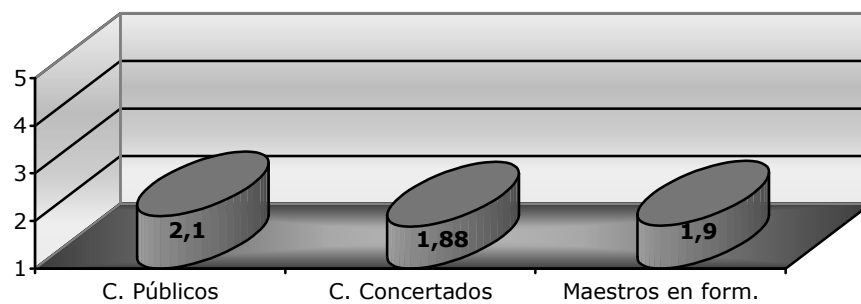
- Necesita de maestros que dediquen tiempo y esfuerzo para ofrecerles oportunidades singulares de reflexionar, explorar y descubrir

Gráfico 59



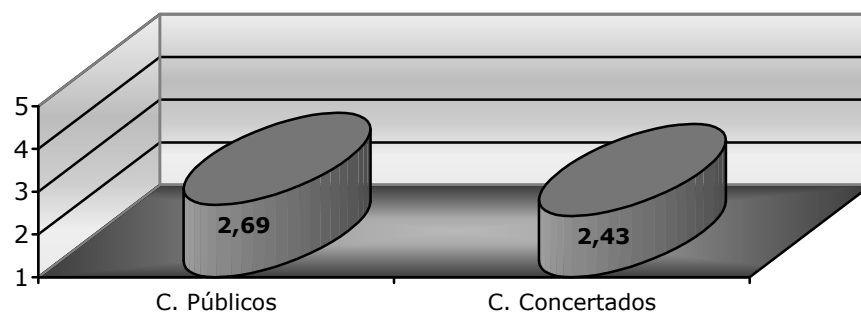
- Necesita que el maestro utilice procedimientos didácticos abiertos y con los que evidencie su compromiso personal

Gráfico 60



- Necesita de maestros que busquen potenciar la calidad de sus actuaciones pedagógicas a través de la Facultad de Educación

Gráfico 61



ANOVA de un factor

Tabla 22: Cruce variables (Grupos procedencia / Bloque III.b)

ITEMS	Resp.	Grupo	N	Media	Desv. Típica	Signific.
EASB1	Profesores C.P.		460	3,6	1,151	,430
	Profesores C.C.		105	3,7	1,126	
	Profesores en F.		535	3,56	1,067	
EASB2	Profesores C.P.	B	460	3,64	1,132	,000
	Profesores C.C.	B	105	3,84	1,153	
	Profesores en F.	A	535	3,38	1,197	
EASB3	Profesores C.P.	B	460	2,66	1,065	,000
	Profesores C.C.	B	105	2,67	1,089	
	Profesores en F.	A	534	2,28	0,92	
EASB4	Profesores C.P.	B	460	2,44	0,981	,000
	Profesores C.C.	B	105	2,45	1	
	Profesores en F.	A	535	2,18	0,938	
EASB5	Profesores C.P.	A	460	3,51	1,2	,000
	Profesores C.C.	B	105	3,74	1,217	
	Profesores en F.	C	535	3,99	0,999	
EASB6	Profesores C.P.		460	2,68	1,191	,912
	Profesores C.C.		105	2,69	1,121	
	Profesores en F.		535	2,71	1,075	
EASB7	Profesores C.P.	B	460	2,03	0,969	,006
	Profesores C.C.	A	105	1,85	0,907	
	Profesores en F.	A	535	1,85	0,823	
EASB8	Profesores C.P.	B	460	2,1	0,951	,001
	Profesores C.C.	A	105	1,88	0,768	
	Profesores en F.	A	535	1,9	0,826	
EASB9	Profesores C.P.		460	2,69	1,06	No se han realizado las pruebas post hoc porque una de las muestras = 0
	Profesores C.C.		105	2,43	0,959	
	Profesores en F.		0	.	.	

Para el ítem EASB9, dirigido únicamente a los dos grupos de profesores en ejercicio, se calculó la T de Student, obteniéndose el siguiente resultado:

Tabla 23: Cruce variables (Maestros en activo / Ítem exclusivo)

Ítems	Maestros C.Publicos		Maestros C.Concert.		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EASB9	2,69	1,060	2,43	0,959	0,020	SI

De los 9 ítems de que consta este apartado, que trata sobre la educación singular de los alumnos diagnosticados como superdotados, existen diferencias significativas en las respuestas de 7 de ellos. Entre estos ítems, en 4 de ellos es, nuevamente, el grupo de maestros en formación el que se diferencia más de los otros dos grupos. En uno de éstos (EASB5) las diferencias significativas se dieron

entre los 3 grupos, aunque la mayor diferencia continuaba apareciendo en la opinión manifestada por la muestra de maestros en formación. En cuanto al grado de acuerdo expresado, este grupo se manifestó, respecto a la educación singular de estos alumnos:

- menos en desacuerdo en que se percibe socialmente como dar más a aquellos que ya "tienen".
- más de acuerdo en que interesa que esté dentro de la enseñanza ordinaria.
- más de acuerdo en que puede ser beneficiosa para el resto de los alumnos.
- más en desacuerdo con que deba impartirse sólo en centros especiales.

En los 2 ítems restantes en los que se observan diferencias significativas entre las respuestas en la aplicación de Anova de un factor, es la muestra de maestros en centros públicos la que se manifestó en sus respuestas respecto a la educación singular de los niños diagnosticados como superdotados:

- menos de acuerdo en que necesita de maestros que dediquen tiempo y esfuerzo para ofrecerles oportunidades para reflexionar, explorar y descubrir.
- menos de acuerdo en que necesita que el maestro utilice procedimientos didácticos abiertos con los que evidencie su compromiso personal.

En el ítem EASB9, que sólo contestaron los dos grupos de maestros en activo, la opinión de los maestros de centros públicos estaba significativamente menos de acuerdo con que la educación singular de estos alumnos necesita de maestros que busquen potenciar la calidad de sus actuaciones pedagógicas a través de la Facultad de Educación.

Las respuestas más extremas se encuentran en los ítems 1. 2 y 5 de este apartado, relativas a:

- esta educación singular se concibe como un riesgo de potenciar con ello una sociedad elitista. Las medias de los tres grupos se encuentran en el intervalo del 3,56 al 3,7 (hacia el desacuerdo).
- esta educación singular se percibe socialmente como dar más a aquellos que ya "tienen". Las medias de los tres grupos se encuentran en el intervalo del 3,38 al 3,64 (hacia el desacuerdo).
- esta educación singular debería impartirse sólo en centros especiales. Las medias de los tres grupos se encuentran en el intervalo del 3,51 al 3,99 (hacia el desacuerdo).

c) **Estimo que:**

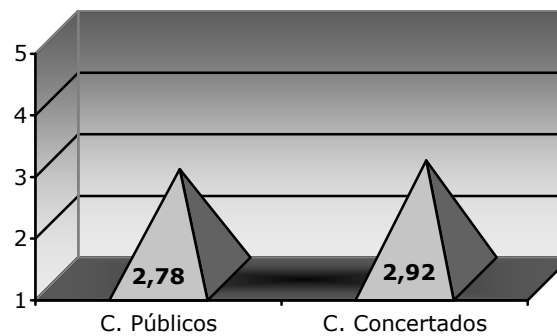
Tabla 24: Media y Desviación típica de los ítems del bloque III Educación de los alumnos superdotados – apartado c

Ítems	Profesores C. Públicos N = 460		Profesores C. Concert. N = 105		Profesores en Formac. N = 535	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
EASC11- Las clases ordinarias suelen manifestarse como ambientes restrictivos para los alumnos superdotados	2,78	1,080	2,92	1,182		
EASC12- Las clases ordinarias suelen manifestarse como situaciones en las que no se les permite avanzar a su propio	2,53	1,023	2,60	1,132		
EASC13- Las clases ordinarias suelen manifestarse como carentes de los desafíos adecuados a sus exigencias	2,52	,989	2,50	1,048		
EASC2- Es preciso que los maestros implicados tengan la formación adecuada a las características de los alumnos	2,11	1,025	2,06	1,017	1,95	,969
EASC3- El maestro es un incentivador crítico del aprendizaje	2,02	,849	1,93	,812	2,12	,865
EASC4- El maestro es un moderador de las manifestaciones del alumno	2,28	,954	2,19	,867	2,43	1,018
EASC5- El maestro se coordina con los padres para evitar el "niño protagonista"	2,25	1,035	2,19	1,039		

c) Estimo que:

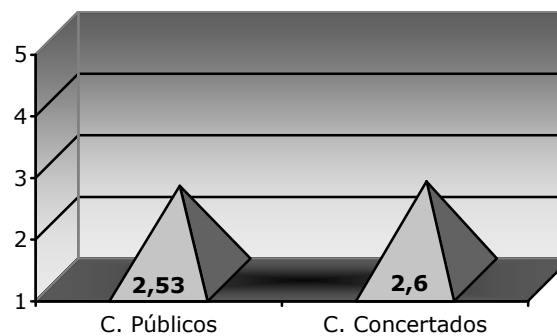
- Las clases ordinarias suelen manifestarse como ambientes restrictivos para los alumnos superdotados

Gráfico 62



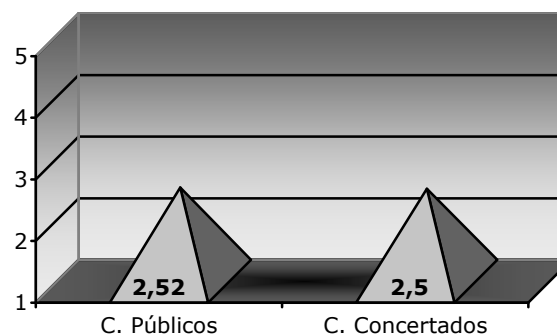
- Las clases ordinarias suelen manifestarse como situaciones en las que no se les permite avanzar a su propio ritmo

Gráfico 63



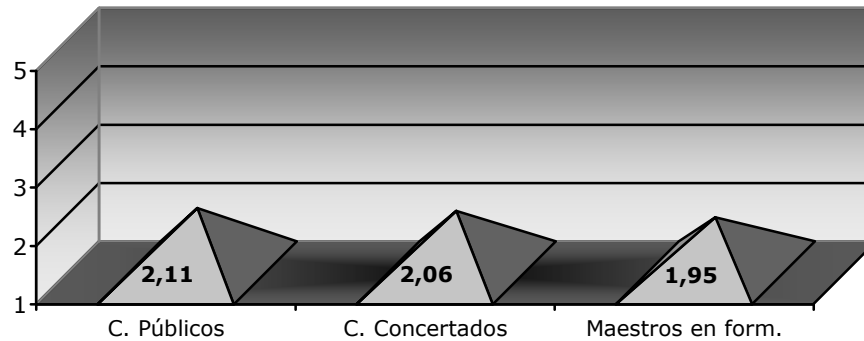
- Las clases ordinarias suelen manifestarse como carentes de los desafíos adecuados a sus exigencias

Gráfico 64



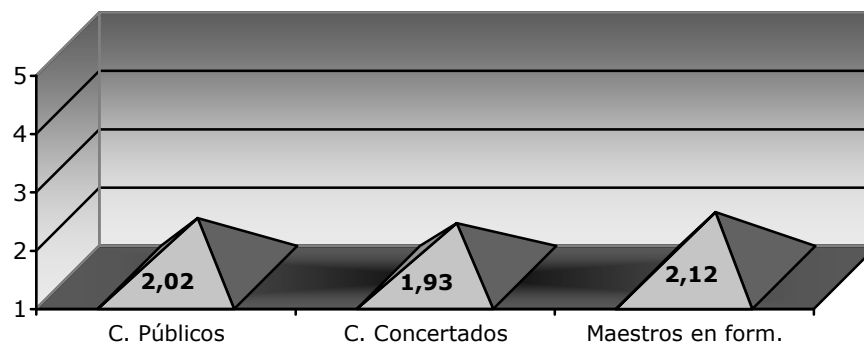
- Es preciso que los maestros implicados tengan la formación adecuada a las características de los alumnos superdotados

Gráfico 65



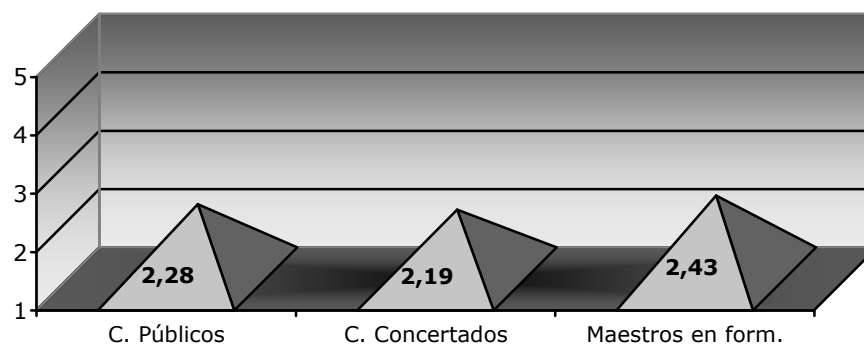
- El maestro es un incentivador crítico del aprendizaje

Gráfico 66



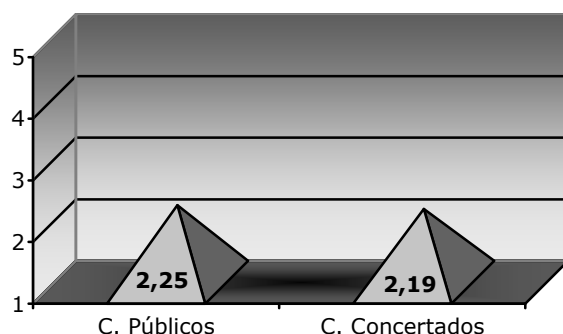
- El maestro es *(debe ser, en el caso de los alumnos)* un moderador de las manifestaciones del alumno

Gráfico 67



- El maestro se coordina con los padres para evitar el "niño protagonista"

Gráfico 68



ANOVA de un factor

Tabla 25: Cruce variables (Grupos procedencia / Bloque III.c)

ITEMS	Resp.	Grupo	N	Media	Desv. Típica	Signific.
EASC11	Profesores C.P.		460	2,78	1,08	No se han realizado las pruebas post hoc porque una de las muestras = 0
	Profesores C.C.		105	2,92	1,182	
	Profesores en F.		0	.	.	
EASC12	Profesores C.P.		460	2,53	1,023	No se han realizado las pruebas post hoc porque una de las muestras = 0
	Profesores C.C.		105	2,6	1,132	
	Profesores en F.		0	.	.	
EASC13	Profesores C.P.		460	2,52	0,989	No se han realizado las pruebas post hoc porque una de las muestras = 0
	Profesores C.C.		105	2,5	1,048	
	Profesores en F.		0	.	.	
EASC2	Profesores C.P.	B	460	2,11	1,025	,035
	Profesores C.C.	B	105	2,06	1,017	
	Profesores en F.	A	535	1,95	0,969	
EASC3	Profesores C.P.	A-B	460	2,02	0,849	,043
	Profesores C.C.	A	105	1,93	0,812	
	Profesores en F.	B	535	2,12	0,865	
EASC4	Profesores C.P.	A-B	460	2,28	0,954	,015
	Profesores C.C.	A	105	2,19	0,867	
	Profesores en F.	B	535	2,43	1,018	
EASC5	Profesores C.P.		460	2,25	1,035	No se han realizado las pruebas post hoc porque una de las muestras = 0
	Profesores C.C.		105	2,19	1,039	
	Profesores en F.		0			

Para los ítems dirigidos únicamente a los dos grupos de profesores en ejercicio, se calculó la T de Student, obteniéndose el siguiente resultado:

Tabla 26: Cruce variables (Maestros en activo / Ítems exclusivos)

Ítems	Maestros C.Publicos		Maestros C.Concert.		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EASC11	2,78	1,080	2,92	1,182	0,243	NO
EASC12	2,53	1,023	2,60	1,132	0,552	NO
EASC13	2,52	0,989	2,50	1,048	0,822	NO
EASC5	2,25	1,035	2,19	1,039	0,622	NO

De los 7 ítems de que consta este apartado, referido a las opiniones personales sobre la educación de los alumnos superdotados, en sólo 3 de ellos se pudo aplicar ANOVA de un factor, al no haber sido incluidos en el cuestionario de los maestros en formación. En estos 3 ítems, la diferencia entre las medias es significativa, siendo en todos los casos otra vez el grupo de maestros en formación el que más se diferencia de los otros. En cuanto al grado de acuerdo expresado, este grupo se manifestó, respecto a la educación de los alumnos superdotados:

- más de acuerdo en que es preciso que los maestros implicados tengan la formación adecuada a sus características.
- más de acuerdo en que es preciso que los maestros implicados tengan la formación adecuada a sus necesidades educativas.
- menos de acuerdo en que el maestro es un incentivador crítico del aprendizaje.

En los 4 ítems restantes, no se produjo ninguna diferencia significativa entre las respuestas emitidas por los maestros de centros públicos y los de centros concertados, según el estadístico T de student.

6.1.4. - Formación del profesorado: Estadística descriptiva y relación bivalente con las variables continuas

Respecto a los datos que se obtuvieron de la estadística descriptiva del apartado II – LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO, se exponen a continuación junto con las correspondientes representaciones gráficas.

II. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

MAESTROS EN ACTIVO – CENTROS PÚBLICOS

N = 460

a) He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados:

<i>1.- En enseñanzas regladas:</i>	Frecuencia	Porcentaje
Plan de estudios de mi carrera de maestro.	146	31,7%
Especialidad de Educación Especial.	32	7,0%
Licenciatura de Pedagogía.	49	10,7%
Licenciatura de Psicología.	35	7,6%
Cursos de Doctorado.	3	0,7%
Otros.	12	2,6%

<i>2.- En actividades específicas:</i>	Frecuencia	Porcentaje
Colegio Oficial de Doctores y Licenciados.	2	0,4%
Centros de Profesores y Recursos del MEC (CPR).	64	13,9%
Universidad Nacional a Distancia: UNED.	17	3,7%
Escuelas de Verano.	34	7,4%
Congresos, simposium, jornadas.	51	11,1%
Autoformación.	117	25,4%
Otros.	6	1,3%

<i>3.- A través de lecturas:</i>	Frecuencia	Porcentaje
Bibliografía específica.	88	19,1%
Artículos en revistas científicas.	152	33,0%
Artículos de prensa escrita.	221	48,0%
Legislación.	64	13,9%
Información de la Administración recibida en mi Colegio.	39	8,5%
Otros.	6	1,3%

b) Sobre la escolarización de los alumnos diagnosticados como superdotados, tengo conocimiento de:

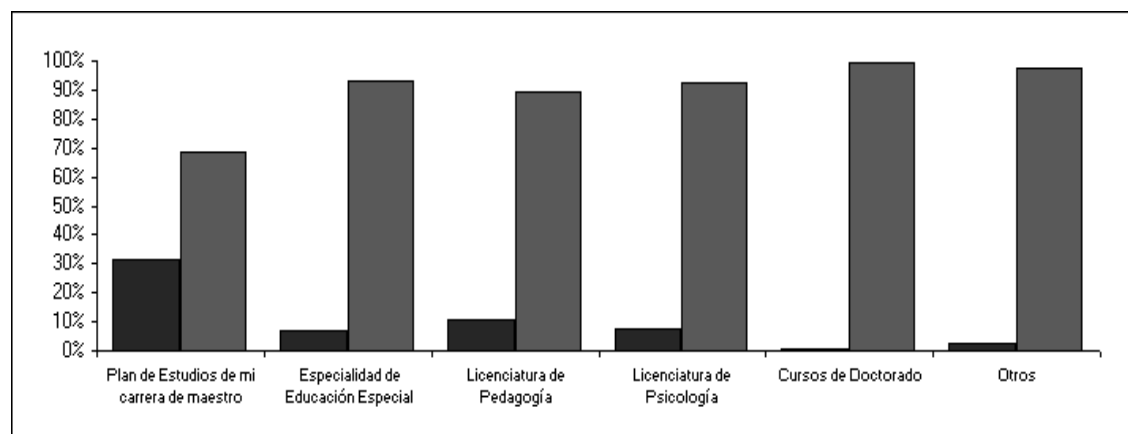
	Frecuencia	Porcentaje
La reducción de dos cursos, como máximo, del periodo de su educación obligatoria.	117	25,4%
La elaboración de Adaptaciones Curriculares (A.C.I.s)	203	44,1%
La existencia en mi centro de estos alumnos.	52	11,3%
La presencia de algún alumno en mi aula.	43	9,3%
La posibilidad de que en algún curso pueda tenerlos.	177	38,5%

Gráfico 69

1) He recibido formación acerca de los alumnos conocidos como superdotados:

- En enseñanzas regladas:

	SI	NO
Plan de Estudios de mi carrera de maestro	31,74%	68,26%
Especialidad de Educación Especial	6,96%	93,04%
Licenciatura de Pedagogía	10,65%	89,35%
Licenciatura de Psicología	7,61%	92,39%
Cursos de Doctorado	0,65%	99,35%
Otros	2,61%	97,39%

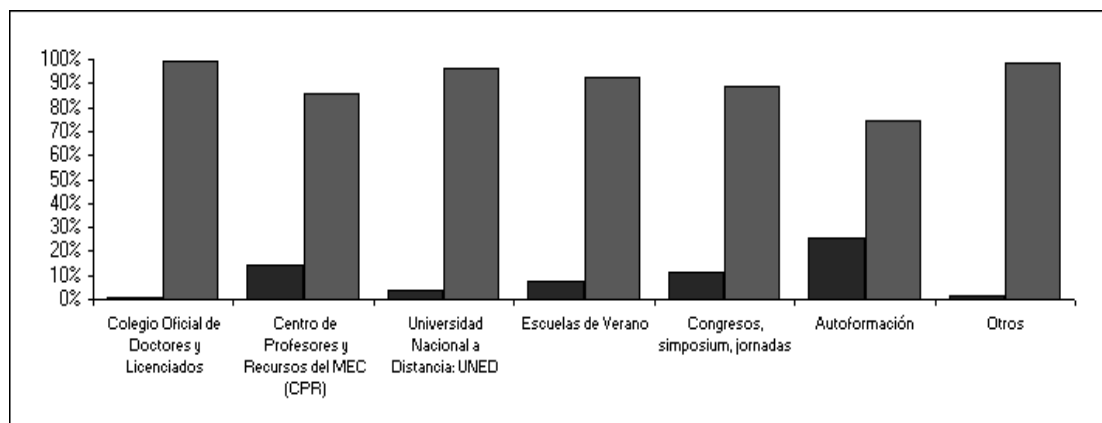


Sólo un 31,74% manifiesta haber recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en el Plan de Estudios de su carrera de maestro, mientras que el 68,26% restante declara no haberla recibido.

Gráfico 70

- En actividades específicas

	SI	NO
Colegio Oficial de Doctores y Licenciados	0,43%	99,57%
Centro de Profesores y Recursos del MEC (CPR)	13,91%	86,09%
Universidad Nacional a Distancia: UNED	3,70%	96,30%
Escuelas de Verano	7,39%	92,61%
Congresos, simposium, jornadas	11,09%	88,91%
Autoformación	25,43%	74,57%
Otros	1,30%	98,70%

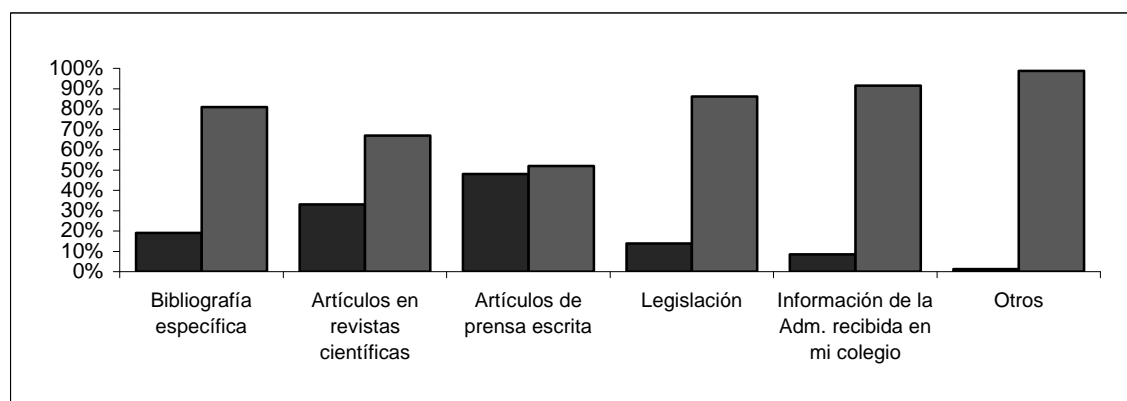


En cuanto a la formación recibida a través de las siete actividades específicas propuestas, el mayor porcentaje lo obtiene la autoformación, siendo éste, en cualquier caso, una cifra bastante reducida, ya que manifestaron haber recibido formación acerca de estos alumnos a través de esta vía tan solo un 25,4% del total de la muestra. Asimismo, destacar que tan solo un 13,9% de los maestros de centros públicos dice haber recibido esta formación a través de los Centros de Profesores y Recursos del Ministerio.

Gráfico 71

- A través de lecturas sobre los alumnos conocidos como superdotados:

	SI	NO
Bibliografía específica	19,13%	80,87%
Artículos en revistas científicas	33,04%	66,96%
Artículos de prensa escrita	48,04%	51,96%
Legislación	13,91%	86,09%
Información de la Adm. Recibida en mi colegio	8,48%	91,52%
Otros	1,30%	98,70%

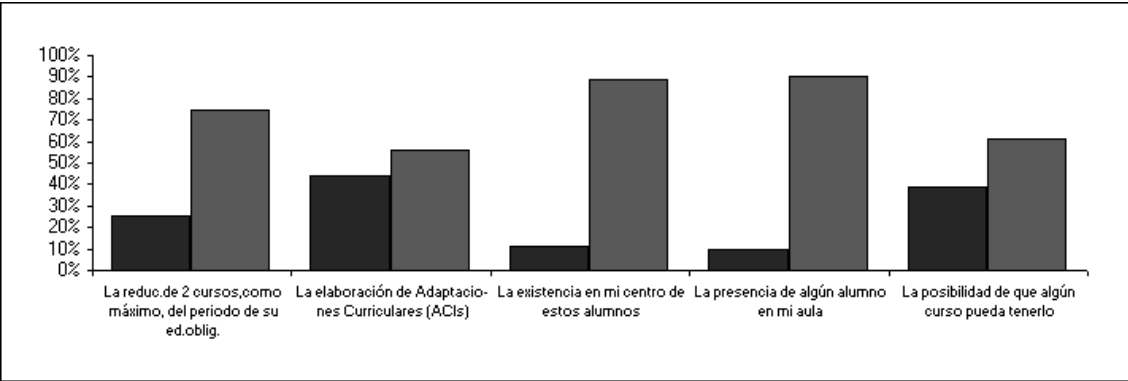


Respecto a la formación a través de lecturas, el mayor porcentaje se encuentra en los artículos de prensa escrita, en donde un 48,04% de los maestros encuestados contestaron afirmativamente. Sin embargo, sólo un 8,48% expresa haber recibido formación a través de la información de la Administración recibida en su colegio, a pesar de que éstos son Públicos.

Gráfico 72

2) Sobre la escolarización de los alumnos diagnosticados como superdotados, tengo conocimiento de:

	SI	NO
La reducción de 2 cursos, como máximo, del periodo de su educación obligatoria	25,43%	74,57%
La elaboración de Adaptaciones Curriculares (ACIs)	44,13%	55,87%
La existencia en mi centro de estos alumnos	11,30%	88,70%
La presencia de algún alumno en mi aula	9,35%	90,65%
La posibilidad de que algún curso pueda tenerlo	38,48%	61,52%



En el apartado referido al conocimiento que se tiene sobre la escolarización de estos alumnos, el porcentaje más elevado corresponde al 44,13% de maestros que manifestaron conocer la elaboración de Adaptaciones Curriculares (A.C.I.s). Sin embargo, respecto a la otra medida educativa propuesta, la reducción de 2 cursos del periodo de su educación obligatoria, sólo un 25,43% de la muestra declara conocerlo, y aún se encuentra un porcentaje mucho menor, de tan sólo un 9,35%, de maestros que revelan conocer la presencia de un alumno superdotado en su aula.

MAESTROS EN ACTIVO – CENTROS CONCERTADOS**N = 105****a) He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados:**

<i>1.- En enseñanzas regladas:</i>	Frecuencia	Porcentaje
Plan de estudios de mi carrera de maestro.	55	52,4%
Especialidad de Educación Especial.	2	1,9%
Licenciatura de Pedagogía.	6	5,7%
Licenciatura de Psicología.	8	7,6%
Cursos de Doctorado.	0	0,0%
Otros.	0	0,0%

<i>2.- En actividades específicas:</i>	Frecuencia	Porcentaje
Colegio Oficial de Doctores y Licenciados.	3	2,9%
Centros de Profesores y Recursos del MEC (CPR).	18	17,1%
Universidad Nacional a Distancia: UNED.	1	1,0%
Escuelas de Verano.	11	10,5%
Congresos, simposium, jornadas.	15	14,3%
Autoformación.	26	24,8%
Otros.	0	0,0%

<i>3.- A través de lecturas:</i>	Frecuencia	Porcentaje
Bibliografía específica.	33	31,4%
Artículos en revistas científicas.	36	34,3%
Artículos de prensa escrita.	46	43,8%
Legislación.	14	13,3%
Información de la Administración recibida en mi Colegio.	9	8,6%
Otros.	2	1,9%

b) Sobre la escolarización de los alumnos diagnosticados como superdotados, tengo conocimiento de:

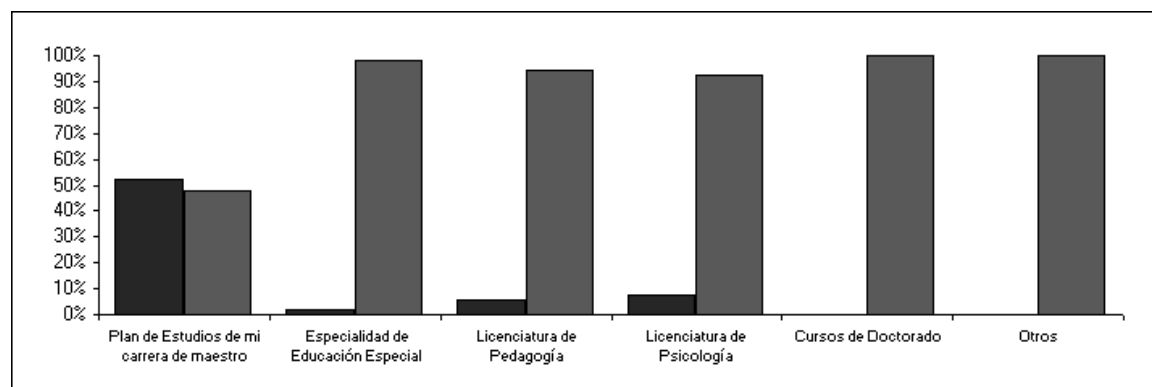
	Frecuencia	Porcentaje
La reducción de dos cursos, como máximo, del periodo de su educación obligatoria.	22	21,0%
La elaboración de Adaptaciones Curriculares (A.C.I.s)	57	54,3%
La existencia en mi centro de estos alumnos.	54	51,4%
La presencia de algún alumno en mi aula.	25	23,8%
La posibilidad de que en algún curso pueda tenerlos.	48	45,7%

Gráfico 73

1) He recibido formación acerca de los alumnos conocidos como superdotados:

- En enseñanzas regladas:

	SI	NO
Plan de Estudios de mi carrera de maestro	52,38%	47,62%
Especialidad de Educación Especial	1,90%	98,10%
Licenciatura de Pedagogía	5,71%	94,29%
Licenciatura de Psicología	7,62%	92,38%
Cursos de Doctorado	0,00%	100,00%
Otros	0,00%	100,00%

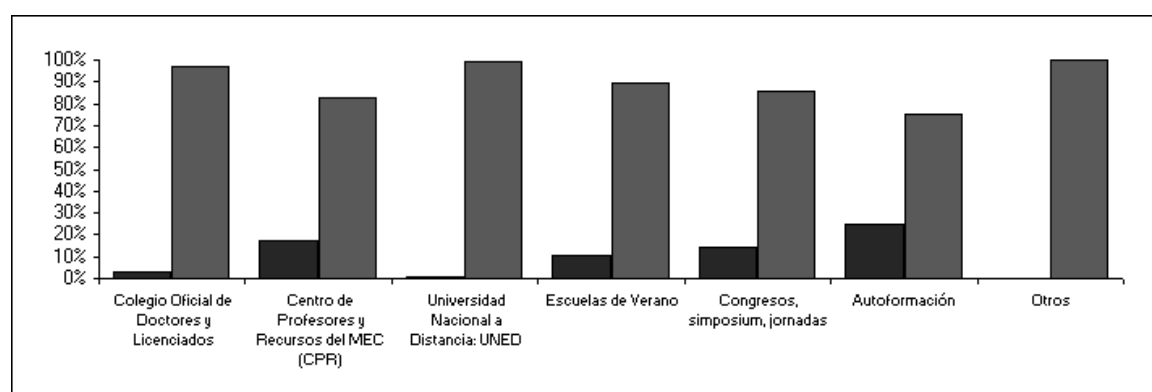


Sólo un 52,38% manifiestan haber recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en el Plan de Estudios de su carrera de maestro, una cifra superior a la obtenida entre los maestros de centros públicos.

Gráfico 74

- En actividades específicas

	SI	NO
Colegio Oficial de Doctores y Licenciados	2,86%	97,14%
Centro de Profesores y Recursos del MEC (CPR)	17,14%	82,86%
Universidad Nacional a Distancia: UNED	0,95%	99,05%
Escuelas de Verano	10,48%	89,52%
Congresos, simposium, jornadas	14,29%	85,71%
Autoformación	24,76%	75,24%
Otros	0,00%	100,00%

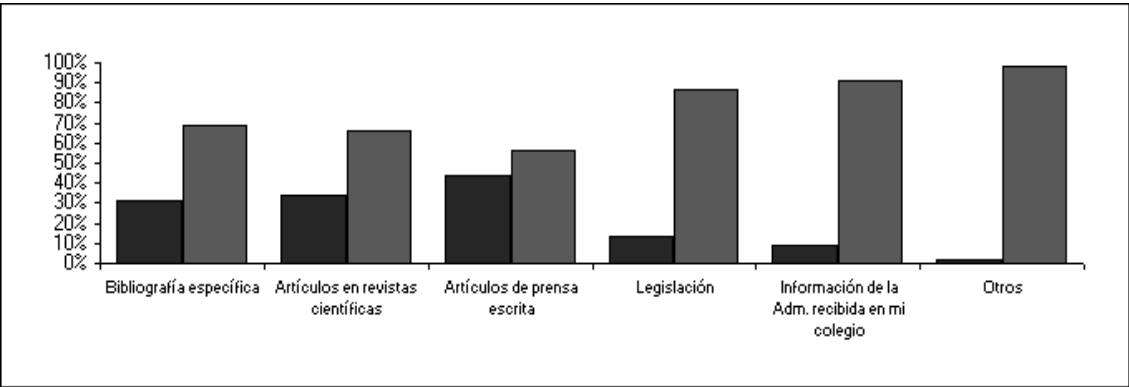


En cuanto a la formación recibida a través de las siete actividades específicas propuestas, el mayor porcentaje lo obtiene la autoformación, obtenida tan solo por un 24,76% del total de la muestra, dato muy similar al de maestros de centros públicos. Asimismo, destacar que solo un 17,14% de los maestros de centros concertados dice haber recibido esta formación a través de los Centros de Profesores y Recursos del Ministerio, porcentaje ligeramente superior al manifestado por los maestros de centros públicos.

Gráfico 75

- A través de lecturas sobre los alumnos conocidos como superdotados:

	SI	NO
Bibliografía específica	31,43%	68,57%
Artículos en revistas científicas	34,29%	65,71%
Artículos de prensa escrita	43,81%	56,19%
Legislación	13,33%	86,67%
Información de la Adm. Recibida en mi colegio	8,57%	91,43%
Otros	1,90%	98,10%

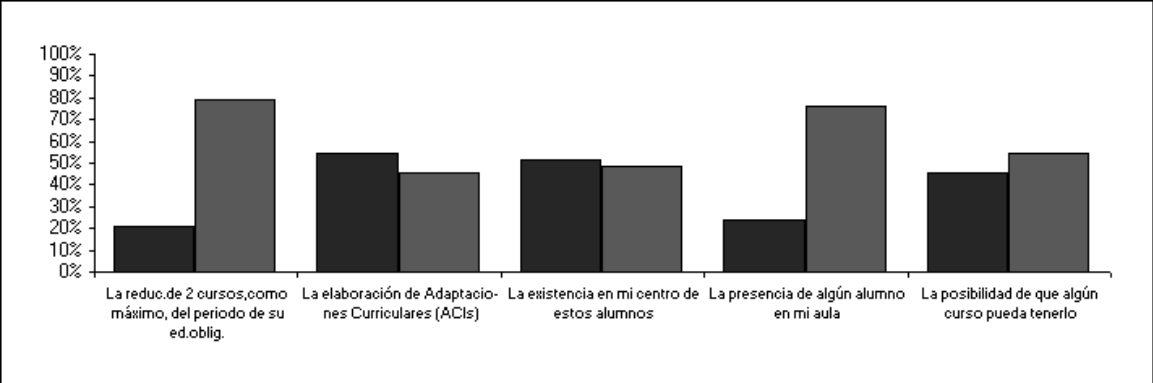


Respecto a la formación a través de lecturas, el mayor porcentaje se encuentra en los artículos de prensa escrita, en donde un 43,81% de los maestros encuestados contestaron afirmativamente. Sin embargo, sólo un 8,57% expresa haber recibido formación a través de la información de la Administración recibida en su colegio.

Gráfico 76

2) Sobre la escolarización de los alumnos diagnosticados como superdotados, tengo conocimiento de:

	SI	NO
La reducción. de 2 cursos, como máximo, del periodo de su educación obligatoria	20,95%	79,05%
La elaboración de Adaptaciones Curriculares (ACIs)	54,29%	45,71%
La existencia en mi centro de estos alumnos	51,43%	48,57%
La presencia de algún alumno en mi aula	23,81%	76,19%
La posibilidad de que algún curso pueda tenerlo	45,71%	54,29%



En el apartado referido al conocimiento que se tiene sobre la escolarización de estos alumnos, el porcentaje más elevado corresponde al 54,29% de maestros que manifestaron conocer la elaboración de Adaptaciones Curriculares (A.C.I.s). Sin embargo, respecto a la otra medida educativa propuesta, la reducción de 2 cursos del periodo de su educación obligatoria, sólo un 20,95% de la muestra declara conocerlo.

En cuanto a las propuestas referidas a la existencia en su centro de estos alumnos, y la presencia de alguno en su aula, los porcentajes obtenidos son del 51,4% y 23,8% respectivamente, mientras que esos mismos datos en la muestra de maestros en centros públicos reflejaron unos porcentajes notablemente inferiores -del 11,3% y del 9,3%, respectivamente-.

MAESTROS EN FORMACIÓN**N = 535****a) He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados:**

<i>1.- En mi especialidad, dentro de:</i>	Frecuencia	Porcentaje
Materias troncales.	357	66,7%
Materias obligatorias.	186	34,8%
Materias optativas.	33	6,2%
Materias de libre configuración.	25	4,9%

<i>2.- En actividades específicas:</i>	Frecuencia	Porcentaje
Congresos, simposium, jornadas.	74	13,8%
Escuela de verano.	10	1,9%
Autoformación.	33	6,2%
Otros.	42	7,9%

<i>3.- A través de lecturas:</i>	Frecuencia	Porcentaje
Bibliografía específica.	208	38,9%
Artículos en revistas científicas.	68	12,7%
Artículos de prensa escrita.	169	31,6%
Legislación.	44	8,2%
Otros. ¿Cuáles?:	23	4,3%

b) En cuanto a la formación recibida acerca de estos alumnos:

	Frecuencia	Porcentaje
Se ha tratado al mismo nivel de profundidad que otras necesidades educativas especiales.	255	47,7%
Se le ha dedicado el mismo tiempo que a éstas.	145	27,1%
Se han estudiado adecuadamente las diferentes respuestas educativas para ellos.	83	15,5%

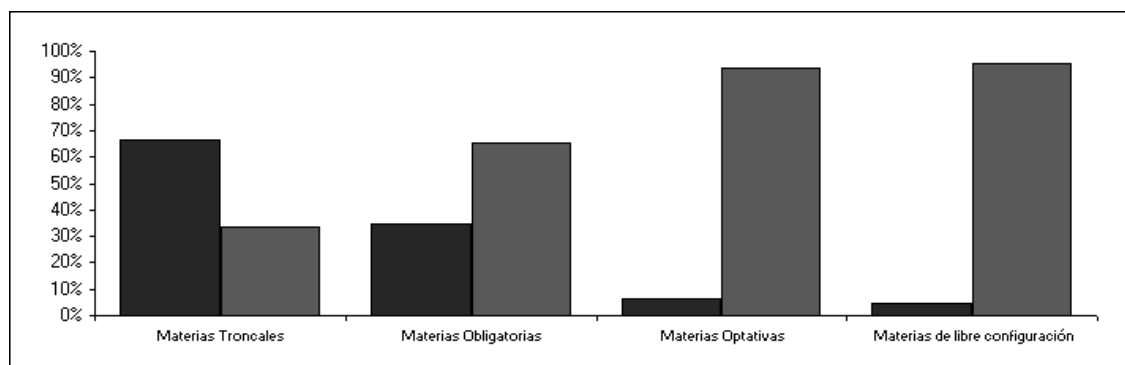
c) Sobre los alumnos superdotados, tengo conocimiento de:

	Frecuencia	Porcentaje
Sus características emocionales e intelectuales.	342	63,9%
Las pautas para su detección.	209	39,1%
Sus necesidades educativas.	282	52,7%
La posible reducción de dos cursos, como máximo, del periodo de su educación obligatoria.	66	14,2%

Gráfico 77

1) He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados::
- En mi especialidad, dentro de:

	SI	NO
Materias Troncales	66,73%	33,27%
Materias Obligatorias	34,77%	65,23%
Materias Optativas	6,17%	93,83%
Materias de libre configuración	4,86%	95,14%

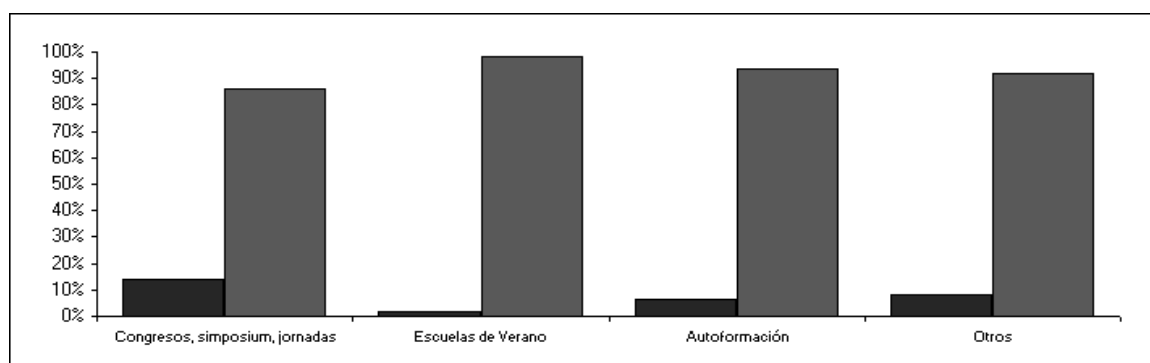


Un 66,73% manifiestan haber recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en las Materias Troncales de la especialidad que cursan como futuros maestros, mientras que el total de los que contestaron afirmativamente al resto de las opciones propuestas fue de un 45,7%.

Gráfico 78

- En actividades específicas

	SI	NO
Congresos, simposium, jornadas	13,83%	86,17%
Escuelas de Verano	1,87%	98,13%
Autoformación	6,17%	93,83%
Otros	7,85%	92,15%



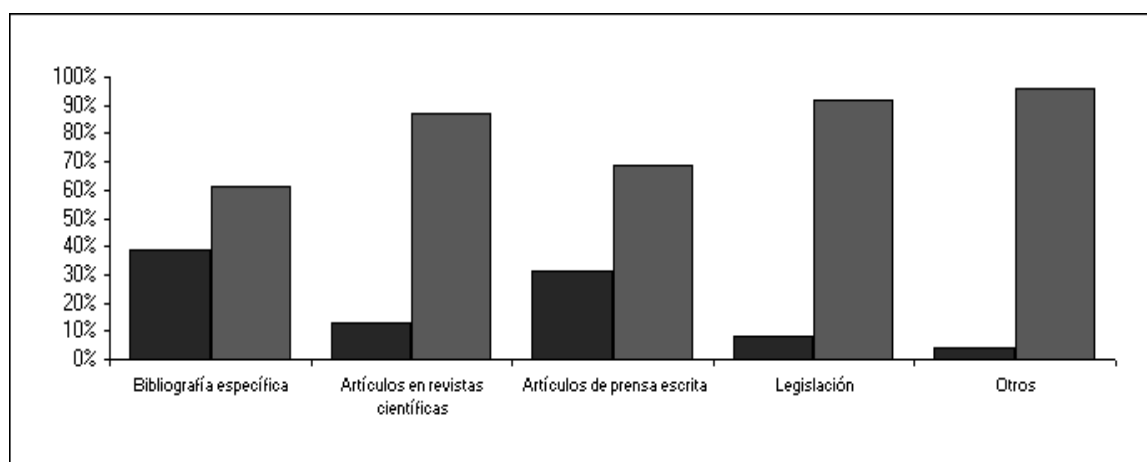
En cuanto a la formación recibida a través de las cuatro actividades específicas propuestas, el mayor porcentaje lo obtienen los congresos, simposium y jornadas, con una cifra escasamente representativa, ya que manifestaron haber

recibido formación acerca de estos alumnos a través de ello tan solo un 13,83% del total de la muestra. Destaca también el 6,17% obtenido en la pregunta referida a la autoformación al contrastarlo con los porcentajes recogidos entre los maestros en activo, cuyas cifras fueron del 25,43% y el 24,76%.

Gráfico 79

- A través de lecturas:

	SI	NO
Bibliografía específica	38,88%	61,12%
Artículos en revistas científicas	12,71%	87,29%
Artículos de prensa escrita	31,59%	68,41%
Legislación	8,22%	91,78%
Otros	4,30%	95,70%

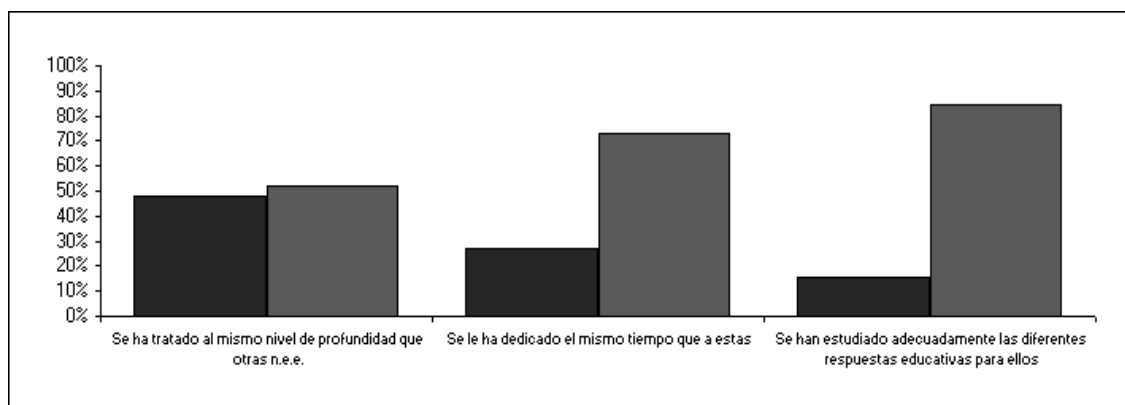


Respecto a la formación a través de lecturas, el mayor porcentaje se encuentra en la bibliografía específica (38,88%), seguido de cerca por los artículos de prensa escrita (31,59%). Sin embargo, sólo un 8,22% expresa haber recibido formación a través de la legislación al respecto.

Gráfico 80

2) En cuanto a la formación recibida acerca de estos alumnos:

	SI	NO
Se ha tratado al mismo nivel de profundidad que otras n.e.e.	47,66%	52,34%
Se le ha dedicado el mismo tiempo que a estas	27,10%	72,90%
Se han estudiado adecuadamente las diferentes respuestas educativas para ellos	15,51%	84,49%

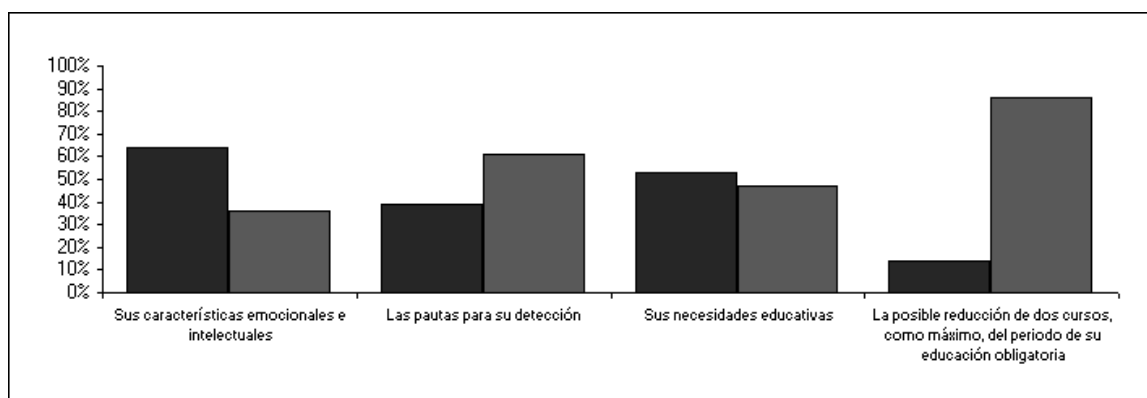


En este apartado, llama poderosamente la atención el 84,49% de maestros en formación que consideran que no se han estudiado adecuadamente las diferentes respuestas educativas para estos alumnos. Este elevado porcentaje en la muestra de los maestros que se encuentran precisamente en el proceso de formación es un importante elemento de análisis y reflexión. En el mismo sentido, en las dos preguntas restantes los porcentajes son elevados en cuanto a que no se ha tratado al mismo nivel de profundidad que otras n.e.e. (52,34%), y que no se le ha dedicado el mismo tiempo que a estas (72,90%).

Gráfico 81

3) Sobre los alumnos superdotados, tengo conocimiento de:

	SI	NO
Sus características emocionales e intelectuales	63,93%	36,07%
Las pautas para su detección	39,07%	60,93%
Sus necesidades educativas	52,71%	47,29%
La posible reducción de dos cursos, como máximo, del periodo de su educación obligatoria	14,21%	85,79%



En el apartado referido al conocimiento que se tiene sobre estos alumnos, es reseñable el porcentaje obtenido en el conocimiento de la posible reducción de 2 cursos del periodo de su educación obligatoria, cuestión en la que sólo un 14,21% de la muestra declara conocerlo.

Expuestos los datos de los estadísticos aplicados a la totalidad del cuestionario, y para centrar el estudio en los objetivos de esta investigación, el paso siguiente obligaba a limitarse al análisis de tres aspectos concretos, renunciando a profundizar en otros que se pusieron de manifiesto en el estudio previo, y que contienen una valiosa información que, por su interés y profusión, puede ser por si misma objeto de futuros e interesantes estudios. En primer lugar, conocer el grado de influencia que podía tener la formación que declaran haber recibido los maestros en activo y en formación (variables categóricas) respecto a las variables numéricas del resto de apartados; en segundo lugar, analizar la actitud que manifiestan los maestros a través del ítem EEA8, considerado clave dentro del cuestionario para este propósito, (*Como maestro, me gratificaría trabajar con alumnos de necesidades educativas especiales*), tanto en su respuesta numérica como en las respuestas que aportaron los encuestados a la pregunta abierta incluida en este ítem (*¿Por qué?*), y por último, el análisis de la influencia de la especialidad elegida en la carrera, tanto por los maestros en activo como en formación, en las respuestas aportadas a los ítems de las páginas I y III del cuestionario.

Para conocer si la formación recibida influye o no en las respuestas de los apartados I y III del cuestionario, se aplicó el estadístico T de Student. El resultado completo de los cruces efectuados figura en el ANEXO VII, extractándose a continuación solo aquellos en los que la correlación resultó significativa. Debido al elevado número de éstos, la información se analizó siguiendo los apartados y subapartados en los que se estructuró la FORMACIÓN DEL PROFESORADO (bloque II del cuestionario):

T DE STUDENT PARA LOS ÍTEMS DE FORMACIÓN**BLOQUE II. – Apartado - a.1**⇒ **MAESTROS EN ACTIVO*****FPER1: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en el Plan de estudios de mi carrera de maestro***

Maestros Colegios Públicos

Respuestas: 0 (No) 314
 1 (Si) 146

Tabla 27

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EASA12	3,11	1,061	3,46	1,038	0,001	SI
EASB7	1,96	0,963	2,18	0,966	0,024	SI
EASC11	2,7	1,085	2,97	1,05	0,011	SI

Maestros Colegios Concertados

Respuestas: 0 (No) 50
 1 (Si) 55

Tabla 28

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EASA1	1,86	0,881	2,29	1,149	0,033	SI
EASC5	2,46	1,129	1,95	0,891	0,012	SI

FPER2: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en la especialidad de Educación Especial

Maestros Colegios Públicos

Respuestas: 0 (No) 428
 1 (Si) 32

Tabla 29

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA8	3,03	1,065	1,75	0,88	0	SI
EEB1	2,18	1,226	1,69	0,693	0,001	SI
EEB2	2,46	1,063	2,06	0,948	0,038	SI

Maestros Colegios Concertados

Respuestas: 0 (No) 103
 1 (Si) 2

Tabla 30

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA8	2,81	0,897	1,5	0,707	0,044	SI
EASA10	3,29	1,054	4	0	0	SI
EASA112	3,08	1,045	2	0	0	SI
EASC13	2,5	1,056	2	0	0	SI

FPER3: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en la Licenciatura de Pedagogía

Maestros Colegios Públicos

Respuestas: 0 (No) 411
1 (Si) 49

Tabla 31

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA3	3,29	1,039	2,96	1,079	0,035	SI
EEB3	2,49	0,998	2,16	0,921	0,023	SI
EASA5	2,2	1,016	1,82	0,834	0,012	SI
EASA6	2,09	0,907	1,59	0,61	0	SI
EASA7	2,07	0,952	1,59	0,61	0,001	SI
EASB2	3,58	1,133	4,16	0,986	0	SI
EASB4	2,48	0,993	2,08	0,786	0,002	SI

Maestros Colegios Concertados

Respuestas: 0 (No) 99
1 (Si) 6

Tabla 32

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EASA12	3,81	1,122	2,83	1,329	0,043	SI

FPER4: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en la Licenciatura de Psicología

Maestros Colegios Públicos

Respuestas: 0 (No) 425
1 (Si) 35

Tabla 33

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,71	1,193	2,23	0,973	0,009	SI
EEB1	2,18	1,223	1,8	0,868	0,022	SI

Maestros Colegios Concertados

Respuestas: 0 (No) 97
1 (Si) 8

Tabla 34

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA5	1,62	0,918	1,13	0,354	0,006	SI
EASB4	2,52	1,001	1,63	0,518	0,015	SI

FPER5: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en Cursos de Doctorado

Maestros Colegios Públicos

Respuestas: 0 (No) 457
1 (Si) 3

Tabla 35

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA8	2,95	1,097	1,33	0,577	0,011	SI
EEB4	3,8	1,02	4	0	0	SI
EASA2	3,32	1,095	4	0	0	SI
EASB2	3,65	1,126	2,33	1,528	0,044	SI

Maestros Colegios Concertados

Respuestas: 0 (No) 105
1 (Si) 0

No puede calcularse T porque al menos uno de los grupos está vacío.

FPER6: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados a través de otros medios

Maestros Colegios Públicos

Respuestas: 0 (No) 448
1 (Si) 12

Tabla 36

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EASA2	3,3	1,093	4	0,853	0,017	SI
EASB5	3,49	1,206	4,33	0,492	0	SI

Maestros Colegios Concertados

Respuestas: 0 (No) 105
1 (Si) 0

No puede calcularse T porque al menos uno de los grupos está vacío.

⇒ **MAESTROS EN FORMACIÓN*****FPMP1: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en mi especialidad, dentro de las materias troncales***

Respuestas: 0 (No) 178
1 (Si) 357

Tabla 37

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA6	3,74	1,203	3,97	1,062	0,035	SI
EEB4	3,32	1,096	3,51	0,962	0,041	SI
EASB5	3,76	1,145	4,11	0,897	0,001	SI
EASB7	1,98	0,87	1,79	0,792	0,013	SI
EASB8	2,01	0,86	1,85	0,805	0,035	SI
EASC2	2,1	1,051	1,88	0,919	0,019	SI

FPMP2: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en mi especialidad, dentro de las materias obligatorias

Respuestas: 0 (No) 349
1 (Si) 186

Tabla 38

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEB5	1,58	0,786	1,73	0,902	0,039	SI
EASA2	3,46	1,247	3,23	1,249	0,038	SI
EASB5	4,08	0,907	3,83	1,135	0,009	SI

FPMP3: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en mi especialidad, dentro de las materias optativas

Respuestas: 0 (No) 502
1 (Si) 33

Tabla 39

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA7	2,27	1,173	1,79	0,82	0,003	SI
EEB1	1,54	0,863	1,21	0,415	0	SI
EASB5	3,97	1,013	4,33	0,692	0,044	SI
EASC4	2,45	1,029	2,06	0,747	0,007	SI

FPMP4: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en mi especialidad, dentro de las materias de libre configuración

Respuestas: 0 (No) 509
1 (Si) 26

Tabla 40

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EASA1	2,18	1,085	2,65	1,231	0,03	SI

En este apartado, los ítems dirigidos a los maestros en activo eran necesariamente diferentes a los formulados a los maestros en formación, por lo que se analizan los datos obtenidos por separado.

Respecto a los maestros en activo (tanto de colegios públicos como concertados), se destaca de los ítems que resultaron significativos lo siguiente:

- El haber recibido o no formación acerca de los alumnos denominados superdotados en la especialidad de Educación Especial influye significativamente en la respuesta aportada en el ítem EEA8, "*como maestro me gratifica trabajar con alumnos de necesidades educativas especiales*" en los dos grupos de maestros en activo. Asimismo, en las respuestas a este ítem influyó significativamente el haber recibido esta formación a través de los cursos de Doctorado para la muestra de maestros de centros públicos.

En cuanto a los maestros en formación, en este mismo apartado, del análisis de los resultados destacar:

- De las cuatro preguntas formuladas, en tres de ellas el haber recibido o no formación acerca de los alumnos denominados superdotados a través de las distintas materias en su especialidad influyó significativamente en la

respuesta al ítem EASB5, *"su educación debería impartirse sólo en centros especiales"*. Asimismo, el haber recibido o no esta formación a través de las materias troncales influyó significativamente también en los ítems EEA6, *"la educación de los a.n.e.e. debería ser competencia exclusiva de los maestros especialistas en Educación Especial"*, en el EASB7, *"necesita de maestros que dediquen tiempo y esfuerzo para ofrecerles oportunidades singulares de reflexionar, explorar y descubrir"*, EASB8, *"necesita que el maestro utilice procedimientos didácticos abiertos y con los que evidencie su compromiso personal"* y EASC2, *"es preciso que los maestros implicados tengan la formación adecuada a las características de los alumnos"*.

BLOQUE II. – Apartado - a.2**⇒ MAESTROS EN ACTIVO****FPAE1: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados**

Maestros Colegios Públicos

Respuestas: 0 (No) 458
1 (Si) 2

Tabla 41

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,67	1,186	2	0	0	SI
EEB4	3,8	1,019	4	0	0	SI
EASB3	2,67	1,067	2	0	0	SI
EASB6	2,68	1,188	1	0	0	SI

Maestros Colegios Concertados

Respuestas: 0 (No) 102
1 (Si) 3

Tabla 42

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA4	3,25	1,433	4,67	0,577	0,034	SI
EEA5	1,6	0,904	1	0	0	SI

FPAE2: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en el Centro de Profesores y Recursos del MEC (CPR)

Maestros Colegios Públicos

Respuestas: 0 (No) 396
1 (Si) 64

Tabla 43

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,74	1,191	2,25	1,054	0,001	SI
EEA3	3,31	1,045	2,91	1,003	0,004	SI
EEA5	1,56	0,916	1,34	0,57	0,014	SI
EEA8	3,01	1,106	2,47	0,959	0	SI
EASA1	2,12	1,124	1,86	0,852	0,031	SI

Maestros Colegios Concertados

Respuestas: 0 (No) 87
1 (Si) 18

Tabla 44

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEB5	1,79	0,823	1,39	0,502	0,048	SI
EASB3	2,53	1,044	3,33	1,085	0,004	SI
EASB9	2,34	0,9	2,83	1,15	0,049	SI

FPAE3: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en la Universidad Nacional a Distancia (UNED)

Maestros Colegios Públicos

Respuestas: 0 (No) 443
1 (Si) 17

Tabla 45

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EASA6	2,06	0,898	1,59	0,618	0,033	SI
EASB7	2,05	0,976	1,47	0,514	0,015	SI
EASC3	2,04	0,853	1,59	0,618	0,033	SI

Maestros Colegios Concertados

Respuestas: 0 (No) 104
1 (Si) 1

No se calcula T porque en uno de los grupos N=1.

FPAE4: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en Escuelas de Verano

Maestros Colegios Públicos

Respuestas: 0 (No) 426
1 (Si) 34

Tabla 46

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,71	1,19	2,21	1,008	0,009	SI
EEA3	3,29	1,043	2,82	1,029	0,012	SI
EEA8	2,97	1,104	2,5	0,992	0,016	SI
EEB1	2,17	1,224	1,82	0,834	0,029	SI
EEB6	1,78	0,997	1,38	0,551	0	SI
EEB11	2,38	1,067	1,97	0,969	0,024	SI
EASA1	2,12	1,109	1,68	0,768	0,023	SI
EASA9	2,07	0,994	1,68	0,843	0,027	SI
EASC5	2,28	1,05	1,76	0,654	0	SI

Maestros Colegios Concertados

Respuestas: 0 (No) 94
1 (Si) 11

Tabla 47

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEB1	2,36	1,172	1,82	0,603	0,022	SI
EEB3	2,62	1,098	2	0,775	0,031	SI
EEB8	2,11	0,989	1,45	0,688	0,036	SI
EEB9	1,98	0,816	1,45	0,522	0,04	SI
EASA4	3,2	1,012	2,55	1,036	0,045	SI
EASB2	3,93	1,129	3,09	1,136	0,022	SI

⇒ **MAESTROS EN FORMACIÓN**

Respuestas: 0 (No) 525
1 (Si) 10

Tabla 48

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EASA2	3,4	1,243	2,5	1,434	0,025	SI
EASA3	2,57	1,271	1,7	1,059	0,033	SI
EASA12	3,34	1,213	4,2	0,789	0,007	SI

FPAE5: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en Congresos, Simposium, Jornadas⇒ **MAESTROS EN ACTIVO**

Maestros Colegios Públicos

Respuestas: 0 (No) 409
1 (Si) 51

Tabla 49

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,73	1,178	2,2	1,132	0,002	SI
EEA8	3	1,074	2,41	1,186	0	SI
EEB1	2,2	1,228	1,73	0,874	0,001	SI
EEB6	1,79	1,012	1,47	0,542	0,001	SI
EEB11	2,38	1,074	2,08	0,956	0,039	SI
EASA1	2,13	1,099	1,73	0,981	0,012	SI
EASA112	2,74	0,992	2,43	1,082	0,041	SI
EASB5	3,47	1,209	3,84	1,084	0,037	SI
EASC11	2,75	1,082	3,1	1,025	0,028	SI

Maestros Colegios Concertados

Respuestas: 0 (No) 90
1 (Si) 15

Tabla 50

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EASC12	2,49	1,084	3,27	1,223	0,013	SI

⇒ **MAESTROS EN FORMACIÓN**

Respuestas: 0 (No) 461
1 (Si) 74

Tabla 51

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA4	2,84	1,433	3,38	1,411	0,003	SI
EEA8	1,87	0,913	1,45	0,761	0	SI
EEB2	2,38	1,022	2,11	1,001	0,034	SI
EEB6	1,61	0,904	1,45	0,553	0,033	SI
EASA1	2,23	1,122	1,99	0,899	0,036	SI
EASA7	2,07	0,822	1,85	0,696	0,015	SI

FPAE6: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados a través de Autoformación⇒ **MAESTROS EN ACTIVO**

Maestros Colegios Públicos

Respuestas: 0 (No) 343
1 (Si) 117

Tabla 52

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA6	3,17	1,384	3,49	1,317	0,029	SI
EEA8	3,05	1,069	2,6	1,13	0	SI
EEB2	2,5	1,076	2,26	0,993	0,033	SI
EEB6	1,83	1,002	1,55	0,866	0,008	SI
EEB7	2,55	1,203	2,82	1,222	0,038	SI
EEB11	2,46	1,069	2,03	0,987	0	SI
EASB4	2,5	0,967	2,26	1,003	0,024	SI
EASB5	3,45	1,217	3,71	1,13	0,04	SI

Maestros Colegios Concertados

Respuestas: 0 (No) 79
1 (Si) 26

Tabla 53

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,8	1,213	2,19	1,132	0,027	SI
EEA3	3,16	0,94	2,73	1,002	0,047	SI
EEB10	2,72	1,061	3,42	1,206	0,006	SI
EASA5	2,03	0,933	2,58	1,102	0,027	SI
EASB9	2,56	0,916	2,04	0,999	0,016	SI

⇒ **MAESTROS EN FORMACIÓN**

Respuestas: 0 (No) 502
1 (Si) 33

Tabla 54

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		

FPAE7: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados a través de otros medios

⇒ **MAESTROS EN ACTIVO**

Maestros Colegios Públicos

Respuestas: 0 (No) 454
1 (Si) 6

Tabla 55

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,69	1,185	1,67	0,516	0,004	SI
EEA4	2,66	1,363	3,83	1,472	0,037	SI
EEA6	3,23	1,376	4,33	0,516	0,003	SI
EEB3	2,47	0,993	1,5	0,548	0,018	SI
EEB10	2,86	1,133	4	0,894	0,015	SI
EASB2	3,63	1,132	4,67	0,516	0,004	SI
EASC12	2,54	1,026	1,83	0,408	0,007	SI

Maestros Colegios Concertados

Respuestas: 0 (No) 105
1 (Si) 0

No puede calcularse T porque al menos uno de los grupos está vacío.

⇒ **MAESTROS EN FORMACIÓN**

Respuestas: 0 (No) 493
1 (Si) 42

Tabla 56

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA2	3,39	0,958	3,74	0,734	0,006	SI
EEA7	2,2	1,149	2,61	1,222	0,031	SI
EASA5	2,07	0,956	2,55	1,064	0,002	SI
EASA6	2,18	0,826	2,48	0,833	0,024	SI

En este apartado, las tres primeras preguntas se formularon únicamente a los maestros en activo. El resto fueron dirigidas a las tres muestras.

En general, se observa respecto a la formación recibida acerca de los alumnos superdotados mediante las actividades específicas consultadas:

- Existe un mayor número de respuestas significativas en la muestra de maestros de centros públicos que en los otros dos grupos. Se destaca, además, que las respuestas significativas de esta muestra coinciden en mayor medida con los ítems orientados hacia la actitud favorable o no a la integración de este tipo de alumnos, que en el caso de las respuestas que resultaron significativas en los grupos de maestros de centros concertados y maestros en formación.
- Concretamente el haber recibido o no formación a través de cuatro de las siete actividades consultadas: Centros de Profesores y Recursos del MEC, Escuelas de Verano, Congresos, simposium y jornadas y la de Autoformación, influyó significativamente en las respuestas del ítem EEA8, *"como maestro me gratifica trabajar con alumnos de necesidades educativas especiales"*, así como en otras preguntas que describen de forma directa la actitud que se manifiesta frente a otros aspectos como la integración (EEA1 – *"es necesario integrar en el sistema educativo ordinario a los alumnos con necesidades educativas especiales"*) o su contribución como alumnos (EEB11 – *"enriquecen el trabajo docente de sus maestros"*).

BLOQUE II. – Apartado - a.3**FPAL1: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados a través de bibliografía específica****⇒ MAESTROS EN ACTIVO**

Maestros Colegios Públicos

Respuestas: 0 (No) 372
1 (Si) 88

Tabla 57

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,76	1,177	2,3	1,146	0,001	SI
EEA6	3,16	1,355	3,63	1,392	0,004	SI
EEA8	3,04	1,087	2,5	1,061	0	SI
EEB1	2,21	1,222	1,89	1,087	0,023	SI
EEB2	2,49	1,063	2,23	1,025	0,039	SI
EEB4	3,74	1,004	4,08	1,031	0,004	SI
EEB8	2,08	1,104	1,82	1,056	0,048	SI
EEB11	2,44	1,071	1,97	0,952	0	SI
EASA9	2,09	0,992	1,83	0,95	0,028	SI
EASB4	2,49	0,959	2,25	1,053	0,042	SI

Maestros Colegios Concertados

Respuestas: 0 (No) 72
1 (Si) 33

Tabla 58

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA8	2,92	0,835	2,48	1,004	0,036	SI
EEB7	2,67	1,175	3,21	1,166	0,029	SI
EASB8	2	0,787	1,61	0,659	0,014	SI
EASB9	2,58	0,835	2,09	1,128	0,014	SI
EASC11	2,72	1,103	3,36	1,245	0,009	SI

⇒ MAESTROS EN FORMACIÓN

Respuestas: 0 (No) 327
1 (Si) 208

Tabla 59

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEB6	1,66	0,924	1,48	0,755	0,017	SI
EASB4	2,28	0,946	2,03	0,906	0,003	SI

FPAL2: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados a través de artículos en revistas científicas

⇒ **MAESTROS EN ACTIVO**

Maestros Colegios Públicos

Respuestas: 0 (No) 308
1 (Si) 152

Tabla 60

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA7	2,14	1,223	1,91	1,006	0,029	SI
EEA8	3,03	1,098	2,76	1,084	0,014	SI
EEB2	2,5	1,098	2,3	0,97	0,049	SI
EEB6	1,81	0,997	1,61	0,884	0,034	SI
EEB9	1,97	0,903	1,79	0,734	0,029	SI
EEB11	2,45	1,06	2,12	1,022	0,001	SI
EASA1	2,15	1,153	1,94	0,922	0,037	SI
EASA5	2,25	1,042	1,94	0,863	0,001	SI
EASA6	2,16	0,919	1,79	0,751	0	SI
EASA7	2,13	0,973	1,76	0,755	0	SI
EASA8	2,68	1,014	2,47	0,934	0,027	SI
EASA9	2,1	1,022	1,91	0,909	0,049	SI
EASB7	2,1	1,018	1,89	0,85	0,021	SI
EASB8	2,16	0,979	1,96	0,853	0,026	SI

Maestros Colegios Concertados

Respuestas: 0 (No) 69
1 (Si) 36

Tabla 61

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEB6	2,03	1,014	1,58	0,554	0,016	SI
EEB10	2,65	1,012	3,36	1,222	0,002	SI
EASB4	2,65	1,012	2,06	0,86	0,002	SI

⇒ **MAESTROS EN FORMACIÓN**

Respuestas: 0 (No) 467
1 (Si) 68

Tabla 62

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EASB1	3,53	1,087	3,78	0,885	0,039	SI

FPAL3: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados a través de artículos de prensa escrita

⇒ **MAESTROS EN ACTIVO**

Maestros Colegios Públicos

Respuestas: 0 (No) 239
1 (Si) 221

Tabla 63

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,82	1,246	2,51	1,094	0,005	SI
EEB6	1,86	1,071	1,64	0,849	0,017	SI
EEB11	2,49	1,111	2,2	0,994	0,004	SI
EASA1	2,26	1,231	1,9	0,886	0	SI
EASA7	2,11	1	1,91	0,843	0,018	SI
EASC4	2,38	1,001	2,18	0,89	0,018	SI

Maestros Colegios Concertados

Respuestas: 0 (No) 59
1 (Si) 46

Tabla 64

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		

⇒ **MAESTROS EN FORMACIÓN**

Respuestas: 0 (No) 366
1 (Si) 169

Tabla 65

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA6	3,78	1,134	4,13	1,036	0	SI
EEA8	1,86	0,921	1,69	0,861	0,044	SI
EASB2	3,47	1,153	3,17	1,265	0,007	SI

FPAL4: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados a través de la legislación

⇒ **MAESTROS EN ACTIVO**

Maestros Colegios Públicos

Respuestas: 0 (No) 396
1 (Si) 64

Tabla 66

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,72	1,205	2,36	0,998	0,01	SI
EEA6	3,19	1,371	3,61	1,341	0,023	SI
EEA8	3,01	1,095	2,48	1,039	0	SI
EEB3	2,53	0,982	2,03	0,975	0	SI
EASA2	3,28	1,094	3,59	1,05	0,03	SI
EASA12	3,27	1,061	2,89	1,041	0,008	SI
EASB1	3,65	1,137	3,31	1,207	0,031	SI
EASB4	2,48	0,974	2,2	0,995	0,036	SI
EASB7	2,06	1,004	1,83	0,68	0,02	SI
EASB8	2,14	0,99	1,86	0,614	0,003	SI

Maestros Colegios Concertados

Respuestas: 0 (No) 91
1 (Si) 14

Tabla 67

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA2	3,01	0,937	2,43	0,852	0,031	SI
EASA8	2,63	0,915	2,07	0,917	0,037	SI
EASA10	3,21	1,049	3,93	0,829	0,009	SI

⇒ **MAESTROS EN FORMACIÓN**

Respuestas: 0 (No) 491
1 (Si) 44

Tabla 68

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA2	3,39	0,957	3,72	0,766	0,011	SI
EEA3	3,18	0,949	3,63	0,817	0,003	SI
EEA6	3,86	1,128	4,28	0,882	0,017	SI
EEA8	1,83	0,905	1,53	0,882	0,04	SI
EEB1	1,54	0,869	1,23	0,427	0	SI
EEB2	2,37	1,034	2,05	0,844	0,023	SI
EEB3	2,22	0,998	1,86	1,06	0,025	SI
EEB10	3,11	1,156	3,56	0,934	0,014	SI
EASA2	3,34	1,253	3,77	1,192	0,033	SI
EASA9	2,2	1,016	1,88	0,823	0,049	SI
EASA111	2,12	1,131	2,51	1,183	0,029	SI
EASB1	3,53	1,069	3,91	0,996	0,025	SI
EASB4	2,21	0,936	1,84	0,898	0,012	SI
EASB5	3,94	1,015	4,56	0,548	0	SI
EASB6	2,67	1,06	3,12	1,179	0,009	SI

FPAL5: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados mediante información de la Administración recibida en mi colegio

⇒ **MAESTROS EN ACTIVO**

Maestros Colegios Públicos

Respuestas: 0 (No) 421
1 (Si) 39

Tabla 69

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EASB3	2,7	1,072	2,28	0,916	0,019	SI
EASC11	2,74	1,06	3,31	1,173	0,002	SI
EASC12	2,48	0,994	3,03	1,203	0,001	SI

Maestros Colegios Concertados

Respuestas: 0 (No) 96
1 (Si) 9

Tabla 70

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		

FPAL6: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados mediante otros medios

⇒ **MAESTROS EN ACTIVO**

Maestros Colegios Públicos

Respuestas: 0 (No) 454
1 (Si) 6

Tabla 71

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EASA3	2,93	1,172	4,17	0,753	0,011	SI

Maestros Colegios Concertados

Respuestas: 0 (No) 103
1 (Si) 2

Tabla 72

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA4	3,26	1,428	5	0	0	SI
EEA6	3,31	1,284	4	0	0	SI
EEB2	2,61	1,122	2	0	0	SI
EASA2	3,35	1,152	4	0	0	SI
EASA3	3,21	1,218	4	0	0	SI
EASA10	3,29	1,054	4	0	0	SI
EASB1	3,68	1,122	5	0	0	SI
EASB2	3,82	1,153	5	0	0	SI
EASB4	2,46	1,008	2	0	0	SI
EASC12	2,61	1,14	2	0	0	SI
EASC13	2,5	1,056	2	0	0	SI

⇒ **MAESTROS EN FORMACIÓN**

Respuestas: 0 (No) 512
 1 (Si) 23

Tabla 73

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA5	1,56	0,904	1,3	0,47	0,021	SI
EEA7	2,26	1,159	1,71	1,056	0,035	SI
EEA8	1,79	0,89	2,17	1,154	0,047	SI
EEB1	1,53	0,857	1,22	0,422	0,002	SI
EEB5	1,64	0,841	1,35	0,487	0,011	SI
EASA6	2,22	0,826	1,7	0,765	0,003	SI
EASB6	2,72	1,084	2,3	0,765	0,018	SI
EASB7	1,87	0,826	1,52	0,665	0,049	SI
EASB8	1,91	0,833	1,57	0,59	0,048	SI
EASC2	1,97	0,978	1,48	0,593	0,017	SI

Las preguntas relativas a la formación recibida acerca de estos alumnos a través de lecturas se pudo aplicar a las tres muestras, excepto en el ítem “*información de la Administración recibida en mi colegio*”, que no era aplicable a los maestros en formación, y que solo se consultó a los maestros en activo.

En cuanto al análisis de los resultados, destacar:

- En las tres primeras cuestiones y en la quinta, el número de respuestas en las que se obtuvo significación fue mayor en la muestra de maestros de colegios públicos. En la cuarta propuesta, sobre la formación recibida a partir de la legislación, la mayor influencia se produjo en los maestros en formación, y en

la sexta, referida a "otros", son los maestros de centros concertados los que mayor número de respuestas significativas obtuvieron.

- Los ítems en los que más frecuentemente aparece significación en las tres muestras son, nuevamente, el EEA1 *"es necesario integrar en el sistema educativo ordinario a los alumnos con necesidades educativas especiales"* y el EEA8, *"como maestro, me gratificaría trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales"*, dentro de la mínima coincidencia existente entre las respuestas significativas de cada grupo, como puede comprobarse en las tablas.

BLOQUE II. – Apartado – b (Maestros en activo) y Apartados - b y – c (Maestros en formación)

FPB1: Sobre la escolarización de los alumnos diagnosticados como superdotados, tengo conocimiento de la reducción de dos cursos, como máximo, del periodo de su educación obligatoria

⇒ **MAESTROS EN ACTIVO**

Maestros Colegios Públicos

Respuestas: 0 (No) 343
1 (Si) 117

Tabla 74

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA3	3,18	1,054	3,49	0,997	0,006	SI
EEB11	2,42	1,092	2,13	0,952	0,006	SI
EASA1	2,15	1,125	1,89	0,972	0,015	SI
EASA6	2,1	0,892	1,88	0,882	0,024	SI
EASA7	2,07	0,921	1,85	0,949	0,031	SI
EASA8	2,69	0,981	2,38	0,99	0,004	SI
EASB1	3,69	1,108	3,35	1,241	0,01	SI
EASB2	3,73	1,087	3,38	1,224	0,008	SI
EASB6	2,76	1,193	2,44	1,155	0,011	SI
EASB7	2,08	1,003	1,87	0,846	0,043	SI

Maestros Colegios Concertados

Respuestas: 0 (No) 83
1 (Si) 22

Tabla 75

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA4	3,08	1,381	4,09	1,377	0,003	SI
EEB3	2,67	1,013	2,09	1,231	0,024	SI
EASA5	2,3	1,009	1,64	0,79	0,005	SI
EASA6	1,96	0,756	1,45	0,596	0,004	SI
EASC11	3,06	1,193	2,41	1,008	0,021	SI
EASC13	2,59	1,071	2,14	0,889	0,049	SI

⇒ **MAESTROS EN FORMACIÓN**

Respuestas: 0 (No) 459
1 (Si) 76

Tabla 76

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEB3	2,23	0,999	1,96	1,019	0,032	SI
EASA8	2,51	0,847	2,17	0,935	0,002	SI
EASA10	3,16	0,968	2,85	1,087	0,012	SI
EASA12	3,42	1,187	2,97	1,305	0,003	SI
EASC4	2,47	1,024	2,2	0,944	0,025	SI

FPB2: Sobre la escolarización de los alumnos diagnosticados como superdotados, tengo conocimiento de la elaboración de Adaptaciones Curriculares (A.C.I.s)

⇒ **MAESTROS EN ACTIVO**

Maestros Colegios Públicos

Respuestas: 0 (No) 257
1 (Si) 203

Tabla 77

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,86	1,18	2,43	1,147	0	SI
EEA6	3,03	1,333	3,53	1,376	0	SI
EEA8	3,06	1,084	2,78	1,106	0,006	SI
EEB2	2,56	1,048	2,28	1,055	0,005	SI
EEB3	2,63	0,98	2,23	0,97	0	SI
EEB6	1,91	1,04	1,56	0,85	0	SI
EEB8	2,15	1,127	1,87	1,042	0,006	SI
EEB11	2,49	1,054	2,17	1,055	0,002	SI
EASA1	2,19	1,132	1,95	1,028	0,016	SI
EASA6	2,15	0,933	1,9	0,821	0,002	SI
EASA7	2,11	0,973	1,9	0,868	0,02	SI
EASB3	2,8	1,074	2,49	1,031	0,002	SI
EASB4	2,55	0,995	2,31	0,947	0,008	SI
EASB5	3,37	1,192	3,69	1,188	0,004	SI
EASB7	2,17	1,064	1,85	0,801	0	SI
EASB8	2,2	1,018	1,97	0,844	0,008	SI
EASC3	2,09	0,838	1,93	0,856	0,036	SI
EASC5	2,37	1,072	2,08	0,964	0,002	SI

Maestros Colegios Concertados

Respuestas: 0 (No) 48
1 (Si) 57

Tabla 78

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	3,02	1,211	2,33	1,139	0,003	SI
EEA8	2,98	0,812	2,61	0,959	0,037	SI
EEB5	1,94	0,727	1,54	0,803	0,01	SI
EEB6	2,27	0,844	1,54	0,825	0	SI
EEB7	2,56	1,165	3,07	1,178	0,029	SI
EEB11	2,31	0,829	1,79	0,773	0,001	SI
EASA2	3,1	1,077	3,58	1,164	0,034	SI
EASA10	3	0,968	3,56	1,053	0,006	SI
EASB4	2,67	0,859	2,26	1,078	0,039	SI
EASB7	2,06	1,019	1,67	0,764	0,025	SI
EASB8	2,13	0,789	1,67	0,69	0,002	SI
EASC3	2,15	0,85	1,75	0,739	0,013	SI

FPB3: Sobre la escolarización de los alumnos diagnosticados como superdotados, tengo conocimiento de la existencia en mi centro de estos alumnos

⇒ **MAESTROS EN ACTIVO**

Maestros Colegios Públicos

Respuestas: 0 (No) 408
1 (Si) 52

Tabla 79

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,72	1,18	2,33	1,167	0,026	SI
EEA7	2,11	1,16	1,71	1,109	0,02	SI
EASA1	2,13	1,106	1,71	0,915	0,008	SI
EASA112	2,74	1,009	2,4	0,934	0,023	SI

Maestros Colegios Concertados

Respuestas: 0 (No) 51
1 (Si) 54

Tabla 80

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA2	3,14	0,895	2,74	0,955	0,031	SI
EEB6	2,1	0,944	1,67	0,824	0,014	SI
EASA8	2,82	0,817	2,3	0,964	0,003	SI
EASB1	3,43	1,025	3,96	1,165	0,015	SI
EASB2	3,49	1,138	4,17	1,077	0,002	SI
EASB4	2,65	0,913	2,26	1,049	0,046	SI
EASB7	2,08	1,036	1,63	0,708	0,011	SI
EASC2	2,29	1,154	1,83	0,818	0,021	SI
EASC3	2,1	0,855	1,78	0,744	0,043	SI

FPB4: Sobre la escolarización de los alumnos diagnosticados como superdotados, tengo conocimiento de la presencia de algún alumno en mi aula

Maestros Colegios Públicos

Respuestas: 0 (No) 417
1 (Si) 43

Tabla 81

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA8	2,98	1,1	2,56	1,053	0,018	SI
EEB10	2,92	1,129	2,51	1,162	0,026	SI
EASA112	2,74	0,987	2,3	1,103	0,006	SI
EASA12	3,25	1,059	2,91	1,087	0,043	SI
EASC2	2,07	1,002	2,51	1,162	0,021	SI

Maestros Colegios Concertados

Respuestas: 0 (No) 80
1 (Si) 25

Tabla 82

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA3	3,2	0,947	2,6	0,913	0,006	SI
EEA5	1,66	0,98	1,32	0,476	0,021	SI
EASA1	2,21	1,11	1,68	0,69	0,006	SI
EASA12	3,58	1,111	4,32	1,108	0,004	SI
EASB2	3,69	1,176	4,32	0,945	0,016	SI
EASB4	2,56	1,017	2,08	0,862	0,024	SI
EASB5	3,63	1,296	4,12	0,833	0,028	SI
EASC11	2,74	1,133	3,52	1,159	0,003	SI
EASC12	2,48	1,091	3	1,19	0,042	SI
EASC13	2,33	0,965	3,04	1,136	0,003	SI

FPB5: Sobre la escolarización de los alumnos diagnosticados como superdotados, tengo conocimiento de la posibilidad de que en algún curso pueda tenerlos

Maestros Colegios Públicos

Respuestas: 0 (No) 283
1 (Si) 177

Tabla 83

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,81	1,171	2,45	1,177	0,001	SI
EEA4	2,52	1,361	2,9	1,349	0,004	SI
EEA5	1,6	0,935	1,42	0,773	0,028	SI
EEB2	2,52	1,088	2,31	1,005	0,042	SI
EEB3	2,57	0,997	2,28	0,971	0,003	SI
EEB8	2,12	1,149	1,88	0,998	0,018	SI
EEB10	2,79	1,121	3,01	1,143	0,039	SI
EEB11	2,44	1,134	2,21	0,933	0,02	SI
EASA6	2,12	0,919	1,93	0,84	0,026	SI
EASA10	3,03	0,965	3,27	0,919	0,009	SI
EASB4	2,51	1,041	2,33	0,869	0,043	SI
EASB5	3,39	1,262	3,69	1,07	0,006	SI
EASB8	2,17	0,977	1,98	0,901	0,037	SI

Maestros Colegios Concertados

Respuestas: 0 (No) 57
1 (Si) 48

Tabla 84

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA6	3,09	1,34	3,6	1,144	0,038	SI
EEB5	1,91	0,912	1,5	0,546	0,007	SI
EEB6	2,12	0,927	1,58	0,794	0,002	SI
EEB7	2,6	1,147	3,13	1,196	0,023	SI
EASA112	2,86	1,025	3,29	1,031	0,034	SI
EASB3	2,93	1,116	2,35	0,978	0,006	SI
EASB4	2,67	0,932	2,19	1,024	0,014	SI
EASB5	3,51	1,269	4,02	1,101	0,029	SI
EASB8	2,11	0,838	1,6	0,574	0,001	SI
EASC11	2,63	1,096	3,27	1,198	0,005	SI
EASC12	2,35	1,009	2,9	1,207	0,015	SI
EASC13	2,28	0,94	2,75	1,12	0,024	SI

⇒ **MAESTROS EN FORMACIÓN**

ALFPB1: *En cuanto a la formación recibida acerca de estos alumnos, se ha tratado al mismo nivel de profundidad que otras necesidades educativas especiales.*

Respuestas: 0 (No) 280
1 (Si) 255

Tabla 85

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	1,93	0,977	1,76	0,916	0,037	SI
EEA3	3,3	0,941	3,12	0,946	0,026	SI
EASA111	2,25	1,184	2,03	1,075	0,023	SI

ALFPB2: *En cuanto a la formación recibida acerca de estos alumnos, se le ha dedicado el mismo tiempo que a otras necesidades educativas especiales.*

Respuestas: 0 (No) 390
1 (Si) 145

Tabla 86

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEB11	2,23	0,968	2,04	0,92	0,048	SI

ALFPB3: *En cuanto a la formación recibida acerca de estos alumnos, se han estudiado adecuadamente las diferentes respuestas educativas para ellos.*

Respuestas: 0 (No) 452
1 (Si) 83

Tabla 87

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA4	2,98	1,445	2,59	1,38	0,024	SI
EASB6	2,75	1,069	2,48	1,086	0,038	SI

FPC1: *Sobre los alumnos superdotados, tengo conocimiento de sus características emocionales e intelectuales*

Respuestas: 0 (No) 193
1 (Si) 342

Tabla 88

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA8	1,94	0,991	1,73	0,845	0,009	SI
EEB7	2,73	1,15	2,99	1,118	0,012	SI
EEB10	2,98	1,148	3,24	1,134	0,013	SI
EEB11	2,31	1,014	2,1	0,917	0,017	SI
EASA2	3,23	1,331	3,46	1,198	0,041	SI
EASA6	2,31	0,826	2,14	0,827	0,027	SI
EASA8	2,58	0,887	2,4	0,85	0,025	SI
EASA9	2,3	1,096	2,1	0,942	0,033	SI
EASB1	3,41	1,072	3,63	1,057	0,022	SI
EASB5	3,8	1,097	4,11	0,923	0,001	SI

FPC2: Sobre los alumnos superdotados, tengo conocimiento de las pautas para su detección

Respuestas: 0 (No) 326
1 (Si) 209

Tabla 89

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA3	3,15	0,984	3,33	0,877	0,034	SI
EEB11	2,28	1,011	2,01	0,843	0,001	SI
EASA2	3,29	1,261	3,53	1,225	0,03	SI
EASA6	2,27	0,823	2,09	0,83	0,015	SI
EASA7	2,13	0,815	1,89	0,777	0,001	SI
EASA8	2,55	0,864	2,33	0,855	0,004	SI
EASB4	2,26	0,987	2,06	0,842	0,011	SI
EASB5	3,92	1,057	4,11	0,891	0,02	SI
EASB7	1,92	0,893	1,74	0,687	0,013	SI
EASB8	1,96	0,901	1,8	0,685	0,017	SI
EASC3	2,18	0,922	2,03	0,762	0,045	SI

FPC3: Sobre los alumnos superdotados, tengo conocimiento de sus necesidades educativas

Respuestas: 0 (No) 253
1 (Si) 282

Tabla 90

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	Signif. SI/NO
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	1,94	0,982	1,76	0,916	0,024	SI
EEB1	1,62	0,946	1,43	0,733	0,01	SI
EEB6	1,72	0,938	1,47	0,779	0,001	SI
EEB7	3	1,087	2,8	1,17	0,042	SI
EEB9	1,92	0,898	1,75	0,765	0,023	SI
EASB2	3,5	1,204	3,26	1,182	0,021	SI
EASB7	1,95	0,81	1,76	0,825	0,007	SI
EASB8	2,02	0,854	1,79	0,787	0,002	SI
EASC2	2,07	1,009	1,84	0,92	0,006	SI

En este apartado, de nuevo, no todas las preguntas dirigidas a los maestros en activo podían ser aplicadas a los maestros en formación. El único ítem común a las tres muestras es el primero de ellos. Teniendo en cuenta esta particularidad, el análisis de los datos aportó las siguientes consideraciones:

- En la pregunta común a los tres grupos, sobre el conocimiento de la reducción de dos cursos del periodo escolar obligatorio para estos alumnos, el mayor

número de ítems significativos continúa dándose en los maestros de centros públicos, observándose una vez más la casi inexistente coincidencia entre la significación de las tres muestras.

Respecto a las preguntas dirigidas únicamente a los maestros en activo, de los ítems que resultaron significativos destaca lo siguiente:

- Sobre el conocimiento de la elaboración de Adaptaciones Curriculares para estos alumnos, y pese a que existía diferencia numérica entre las respuestas significativas de maestros de centros públicos y concertados (18 para los de centros públicos y 12 para los de centros concertados), en este ítem es en el que se encontró la más alta coincidencia entre las respuestas significativas de los dos grupos (8 de ellas), en su mayoría las que se referían a actitud favorable o no hacia la integración y al reconocimiento de la contribución de estos alumnos en el aula.
- En las preguntas relativas al conocimiento de la existencia de algún alumno diagnosticado como superdotado, tanto en su centro como en su aula, la tendencia se invierte, siendo mayor el número de respuestas significativas las aportadas por maestros de colegios concertados que las de los de colegios públicos, aunque otra vez no se encuentran prácticamente coincidencias.
- Por último, el ítem que cuestiona si tienen o no conocimiento sobre la posibilidad de que en algún curso puedan tener algún alumno diagnosticado como superdotado, el número de respuestas significativas es, en ambos grupos, prácticamente el mismo (13 y 12), de las que sólo 3 son coincidentes, y corresponden a cuestiones relacionadas con la educación singular de estos alumnos.

En cuanto las preguntas dirigidas en este último apartado exclusivamente a los maestros en formación, de los datos obtenidos resaltar:

- En los ítems sobre la formación recibida acerca de estos alumnos, el número de respuestas significativas fue muy bajo, (3, 1 y 2 ítems, siguiendo el orden del cuestionario). En los tres casos, esta significación se produce en preguntas orientadas hacia su integración y aceptación.

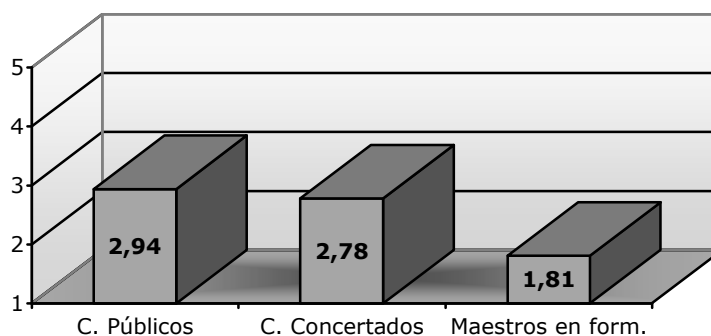
- En las preguntas relativas al conocimiento sobre los alumnos superdotados, el número de respuestas significativas fue notablemente mayor (10, 11 y 9 ítems, siguiendo el orden del cuestionario). En esta ocasión, además de coincidir en la orientación de estas respuestas significativas hacia la integración y aceptación de estos alumnos, aparecen también respuestas significativas en los ítems referidos al conocimiento correcto o no del concepto de superdotado. Entre todos estos ítems interesa resaltar la importancia de la influencia significativa que se encuentra en el ítem EASC2, *"es preciso que los maestros implicados tengan la formación adecuada a las características de los alumnos superdotados"*.

Continuando con el orden previsto para este análisis, el siguiente paso se dirigía a profundizar en el estudio de los resultados obtenidos en relación con el ítem EEA8, único que contenía una pregunta abierta y considerado crítico de actitud, que era lo que se pretendía determinar.

Como ya se observó en el estudio de los estadísticos (Anova de un factor de las diferencias de medias) al inicio de este apartado, entre las tres muestras se constataron para este ítem diferencias significativas entre las respuestas de los maestros en ejercicio y en formación, cuya diferencia de medias en valor numérico se recogía en el gráfico 28.

EEA8 - "Como maestro, me gratifica (*me gratificaría, en el caso de los maestros en formación*) trabajar con alumnos de n.e.e.".

Gráfico 28 – Diferencias de medias para la pregunta EEA8



También en el apartado anterior, en el que se cruzaron los ítems referidos a la formación recibida con la totalidad de los ítems de los apartados I y III, la pregunta EEA8 aparecía como la más repetida entre las que resultaron significativas, para los tres grupos. En concreto, el número de ellas fue de 11 para los maestros de centros públicos, 5 en el caso de la muestra de maestros en formación y 3 para los de centros concertados. La observación de estos resultados ponen de manifiesto una vez más la influencia de la formación recibida en la actitud manifestada hacia la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.

El elevado número de cruces significativos que se encontraron en las respuestas del grupo de maestros de centros públicos resulta especialmente llamativo. Además, es importante tener en cuenta los cauces a través de los cuales se recibió la formación que produce estos efectos. Entre otros, resultó significativo

en este ítem, la formación recibida a través de Cursos de Doctorado, Centros de Profesores y Recursos, Congresos o a través de la Legislación específica, así como el hecho de la presencia de algún alumno superdotado en su aula (***Sobre la escolarización de los alumnos diagnosticados como superdotados, tengo conocimiento de la presencia de algún alumno en mi aula***). Igualmente, resultó significativo tanto para este grupo como para los maestros de centros concertados, la formación recibida en la especialidad de Educación Especial, a través de Bibliografía específica y el conocimiento de la elaboración de Adaptaciones Curriculares en la escolarización de los alumnos diagnosticados como superdotados.

6.1.5. - Correlación (χ^2) entre las variables continuas y el ítem abierto del instrumento

Continuando con el análisis de la actitud que manifiestan los maestros a través de las respuestas al ítem abierto EEA8 (*Como maestro, me gratifica/ría trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales.- ¿Por qué?*), respecto al resto de las respuestas de los apartados I (Educación Especial) y III (La Educación de los Alumnos Superdotados) del cuestionario, se aplicó el estadístico Test de la chi cuadrado de Pearson (χ^2) El resultado completo de los cruces efectuados figura en el ANEXO VIII, extractándose a continuación solo aquellos en los que la correlación resultó significativa:

χ^2 DE PEARSON**Correlaciones – EEA8**

Tabla 91: Cruce variables (EEA8 / Bloques I y III)

ITEM	MAESTROS, EN FORMACIÓN	MAESTROS C. PÚBLICOS	MAESTROS C. CONCERTADOS
EEA1	SI	SI	SI
EEA2	SI	SI	
EEA6	SI	SI	SI
EEA7		SI	
EEB1	SI	SI	
EEB2	SI	SI	
EEB3	SI	SI	
EEB5	SI		
EEB6		SI	
EEB7			SI
EEB8	SI		
EEB9	SI		
EEB11	SI	SI	
EASA2	SI		
EASA3	SI		
EASA7	SI	SI	
EASA10	SI		
EASA111	SI		
EASB1	SI		
EASB3	SI	SI	
EASB4	SI	SI	
EASB5	SI	SI	
EASB8	SI		
EASC2	SI		
EASC3	SI		

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El análisis de los datos que recoge esta Tabla nos proporciona las siguientes consideraciones:

- El número total de ítems que resultaron significativos para cada una de las tres muestras es muy diferente, resultando 22 ítems significativos para los

maestros en formación, 13 en el caso de los maestros de centros públicos y sólo 3 ítems para los de los concertados.

- Sin embargo, resaltar que de las 3 variables que resultaron significativas en la muestra de maestros de centros concertados, 2 de ellas son coincidentes con los otros dos grupos, y de los 11 ítems restantes que fueron significativos en el caso de los maestros de centros públicos, 9 de ellos se manifestaron como significativos también en el grupo de maestros en formación.
- Los dos ítems que coincidieron en las tres muestras: EEA1 (*"Es necesario integrar en el sistema educativo ordinario a los alumnos con necesidades educativas especiales"*) y EEA6 (*"La educación de los a.n.e.e. debería ser competencia exclusiva de los maestros especialistas en Educación Especial"*) también aparecían como dos de las significaciones más repetidas en el apartado de los cruces con los ítems de Formación.

Salvo este último dato, (las dos variables reseñadas también pueden ser relevantes para indagar la predisposición hacia la integración de los a.n.e.e.), se consideró adecuado no seguir profundizando en el análisis del resto de la información aportada por este estadístico, puesto que las respuestas a la pregunta abierta del ítem tratado (*¿Por qué?*) aportaban una información extremadamente valiosa, tanto por el número de ellas como por su riqueza.

Una vez establecido el criterio para su clasificación, actitud positiva/negativa hacia los a.n.e.e. (aceptación / rechazo), se procedió al análisis cuantitativo de las respuestas recogidas.

El número total de éstas en cada una de las muestras fue el siguiente:

Tabla 92: Porcentajes respuesta pregunta abierta ítem EEA8

	MAESTROS C. PÚBLICOS	MAESTROS C. CONCERTADOS	MAESTROS EN FORMACIÓN
Total cuestionarios	460	105	535
Nº respuestas	169	47	413
% respuesta	36,74 %	44,76 %	77,2 %

Como se observa, la de maestros en formación es la muestra que más respuestas aportó, con un porcentaje de 77,2 %, muy lejos de las obtenidas en grupo que le sigue, no existiendo, sin embargo, excesiva distancia cuantitativa entre los dos grupos de maestros en ejercicio.

En cuanto a la clasificación de éstas (aceptación/rechazo), los porcentajes para cada categoría fueron los siguientes:

Tabla 93: Porcentajes aceptación / rechazo en la pregunta abierta ítem EEA8

	MAESTROS C. PÚBLICOS		MAESTROS C. CONCERTADOS		MAESTROS EN FORMACIÓN	
	Num.	%	Num.	%	Num.	%
Actitud positiva (aceptación)	87	51,48%	25	53,19%	351	84,99%
Actitud negativa (rechazo)	82	48,52%	22	46,81%	62	15,01%
TOTAL	169	100%	47	100%	413	100%

Los maestros en formación es, de nuevo, la muestra que destaca notablemente en cuanto al porcentaje de respuestas que manifiestan actitud positiva (**prácticamente un 85%**), lejos de los porcentajes obtenidos entre los dos grupos de maestros en ejercicio, muy cercanos entre sí, y en los que el número de respuestas que reflejaban una actitud positiva era muy similar al de respuestas de actitud negativa.

El total de las respuestas recogidas de las distintas muestras a la pregunta "¿Por qué?" de este ítem figura en el ANEXO IX. No obstante, se detallan a continuación algunas de las más representativas, con el fin de profundizar en las razones más frecuentes que podrían justificar el rechazo/aceptación manifestado hacia el trabajo con los a.n.e.e.

Cuadro 19: Algunas respuestas formuladas por los Maestros de Centros Públicos (EEA8)

<i>MAESTROS CENTROS PÚBLICOS</i>
Por no ser especialista
Si estuviera preparada me encantaría
Por falta de preparación
Me falta preparación y técnicas didácticas para que estos niños aprendan BIEN
No tenemos formación específica
No se sabe como tratarles
No estoy capacitado para ayudarles
Por desconocimiento de técnicas adecuadas
Supone una especialización que no tengo

Cuadro 20: Algunas respuestas formuladas por los Maestros de Centros Concertados (EEA8)

<i>MAESTROS CENTROS CONCERTADOS</i>
Hay que estar muy preparado en el tema
No me considero debidamente preparado
No, en condiciones de normalización (junto a otros alumnos normales). Requieren tratamiento para el que no estoy preparado
Falta de experiencia y preparación adecuada
No me importaría, aunque creo que necesitaría más preparación o más especialización
No tengo suficiente experiencia.
Hay que ser especialista.
Otras personas están mejor preparadas y será mejor para estos niños su ayuda.
Nunca lo he experimentado.
No me veo capaz

Cuadro 21: Algunas respuestas formuladas por los Maestros en Formación (EEA8)

MAESTROS EN FORMACIÓN
No sabría como educarles bien
Por un lado me atrae la idea de poder ayudarles, pero no me gustaría venirme abajo o frustrarme al no conseguirlo
Actitudinalmente, puede que no esté preparado
Son muchas las cosas que puedes aportar, pero requieren mucho trabajo y se corre el riesgo de olvidar al resto
No creo que los maestros de Ed. Primaria estén suficientemente preparados
Requieren de cuidados específicos que no nos enseñan
Por un lado sí, porque me agradaría ayudarles a superar sus dificultades, pero por otro lado no sé si con mi especialidad (E.P.) estaría capacitada
Son mundos poco estudiados y no sabría como tratarlos adecuadamente
No sé si les serviría de ayuda
Algo que me llama la atención y me gusta aunque me da miedo no poder llegar a hacerlo
Creo que no se nos cualifica lo suficiente si no eres de es especialidad
Me tendría que preparar más para ello, pero me gustaría
Bastante difícil trabajar con ellos, sin experiencia. Prefiero no decantarme
No me siento ni formada ni capacitada profesionalmente para ellos
Me gustaría si supiera con seguridad que les sabría ayudar, si no es así, no
Yo creo que este tipo de educación es complicada y no sé si estaría a la altura de las circunstancias
Creo que no estoy bien preparado
Todavía no me considero capaz, necesito más formación

De lo recogido anteriormente como más representativo de las actitudes menos favorables al trabajo con los a.n.e.e., se desprenden las siguientes observaciones:

- Manifiestan mayoritariamente la falta de formación, y capacitación desde las tres muestras. En el caso de los maestros en formación, se percibe, además, un cierto miedo al fracaso ante la inseguridad de no saber bien como ayudarles (*"Me gustaría si supiera con seguridad que les sabría ayudar, si no es así, no", "...me da miedo no poder llegar a hacerlo", etc.*)
- Atribuyen las carencias en su preparación al hecho de no ser especialista, a haber elegido Educación Primaria, etc.

- Revelan falta de experiencia, fundamentalmente los maestros en ejercicio.

No es posible finalizar este apartado dedicado al ítem EEA8 sin destacar algunas de las múltiples manifestaciones favorables a la aceptación de estos alumnos en sus aulas. Los sentimientos expresados en ellas son de tal intensidad que no se hace necesaria su interpretación y análisis. La profunda reflexión sobre ello permite confiar en que en un futuro no muy lejano la auténtica integración de los a.n.e.e. será una realidad, apoyando el entusiasmo de estos docentes con los recursos adecuados.

Cuadro 22: Manifestaciones favorables a la aceptación – Maestros Centros Públicos

<i>MAESTROS CENTROS PÚBLICOS</i>
Tengo auténtica vocación. En la actualidad han suprimido las aulas de E.E. en los centros, para mí han sido un error. Estos a.n.e.e necesitan atención individualizada y un apoyo en sus deficiencias y en las aulas normales no se hace adecuadamente por falta de tiempo.
Es un enriquecimiento para todos
Porque son cariñosos y se aprecian muy bien sus avances los cuales agradecen más que nadie.
Por ayudarles en sus nobles demandas y tratando de conseguir de ellos lo máximo con arreglo a sus capacidades.
Estimula al profesor, compensa el esfuerzo ver crecer
Son gente encantadora
Disfruto enseñándoles
Por la necesidad que tienen de ser estimados y desarrollados en distintas capacidades, de manera intencionada, con un trabajo individualizado
Es hora de que se les tenga en cuenta
Se aprende a valorar las diferencias
Al poner "más" recibes "más"
Es una forma de demostrar que cuando la Administración, tutor, PT, AL y familia se plantean un trabajo previamente planificado y trabajan coordinadamente, nuestros a.n.e.e. evolucionan fenomenalmente. Por tanto la "INTERACCIÓN" es una realidad que depende directamente de todos los procesos de e/a de nuestros alumnos y será un fracaso únicamente si alguna pieza de este engranaje no hace su parte de trabajo
Porque creo que habría enriquecimiento mutuo
Son muy satisfactorios los logros alcanzados
Por agradecidos

Cuadro 23: Manifestaciones favorables a la aceptación – Maestros Centros Concertados

<i>MAESTROS CENTROS CONCERTADOS</i>
Por la satisfacción personal que uno experimenta al comprobar que aumenta su autoestima
Me enriquece mucho personalmente y sus logros serán siempre muy gratificantes
Lo que se logra con ellos es más gratificante, a pesar de ser más laborioso
Por lo especiales que son

Cuadro 24: Manifestaciones favorables a la aceptación – Maestros en Formación

<i>MAESTROS EN FORMACIÓN</i>
Sería maravilloso ver que puede mejorar en algo la vida de estos niños
Saben extraer de ti lo mejor, la paciencia y te proporcionan satisfacción
Es un trabajo gratificante en el cual hay que dar todo el apoyo que se pueda al niño y eso te enriquece profesional y humanamente
Porque necesitan más ayuda que los demás y sin embargo en la mayoría de los casos son los más abandonados.
Sé lo que es vivir con alguien así y no poder hacer nada
Para poder conocer y aprender e intentar que estos alumnos no sean marcados
Creo que puedo ayudar a su integración social, personal y afectiva
Porque son Guay, por vocación (tiene una prima a.n.e.e.)
Te aportan valores muy importantes en la vida, imposibles de conseguir por otra vía
Por empatía
Se puede conseguir con ellos mucho más de lo que muchos piensan
Merecen todo el apoyo y aunque es más duro el trabajo con ellos, también es muy reconfortante
A veces son rechazados y me gustaría que no fuera así
Todo el mundo tiene derecho a la educación y creo que podría aprender mucho de él
Ayudar a ese niño a alcanzar su máximo nivel educativo y personal
Aprendería yo de él y le ofrecería toda mi ayuda para que aprendiera el de mí
Por verle mejorar y porque son cariñosos y agradecidos
Es una forma de conocer que la realidad no está formada por los niños que llamamos "normales". Creo que esta sería una experiencia muy enriquecedora y que te forma
Me gustaría trabajar con alumnos superdotados que están ignorados en nuestra enseñanza

<i>MAESTROS EN FORMACIÓN (cont.)</i>
i No me aceptes como soy, cámbiame!
Son especiales para mí y para ellos
En mi familia hay personas con anee
Un maestro no debe ignorar a ningún tipo de alumno
En una clase normal debería haber alumnos de anee
Quizás aprendería otros conceptos o valores que no tengo
Son niños que te ayudan a formarte como persona, a valorar las cosas y ser muy cariñosa
Es bonito demostrar a la gente lo valiosos que son
Lo diferente nos enriquece a todos: alumnos y maestros
Es un reto y compromiso social
Realmente sentiría capacidad de superación
Toda ayuda que se les preste es necesaria; me motivan sus dificultades, para superarlas
En algunos casos se encuentran muy aislados y necesitan mucha comprensión. Sus logros satisfacen más, si cabe, al profesor
Llevo 7 años de voluntario con ellos
Son niños que dan mucho y que enseñan mucho
Se puede aprender mucho de ellos sobre todo VALORES
Me parece lo más gratificante para alguien que se considera educador

6.1.6. - Análisis de varianza entre variables continuas y la variable categórica “Especialidad”

Para efectuar el análisis del último de nuestros propósitos, centrado en investigar si la especialidad elegida en la carrera, tanto por los maestros en activo como en formación, influía o no en las respuestas aportadas a los ítems de los apartados I y III del cuestionario (Educación Especial y la Educación de los Alumnos Superdotados, respectivamente), se aplicó el estadístico Anova de un factor.

El resultado total de los cruces efectuados figura en el ANEXO X, reflejando a continuación sólo aquellos en los que la correlación resultó significativa en cada una de las muestras, y analizando cada una de ellas a continuación.

En el caso de los dos grupos de maestros en activo, la variable sociodemográfica *Especialidad* contemplaba las opciones: Maestro de Educación Primaria, Esp. en Pedagogía Terapéutica, Esp. en Audición y Lenguaje y Maestro de Educación Especial, codificados para su tratamiento con los números del 1 al 4, respectivamente.

PROFESORES COLEGIOS PÚBLICOS

CRUCES CON LA PREGUNTA DE LA PAG. I RELATIVA A LA FORMACIÓN EN LA CARRERA (ANOVA de un factor)

Tabla 94: Cruce variables (Especialidad / Bloques I.y III)

ITEMS	Resp.	Grupo	N	Media	Desv. típica	Signif. / No signif.
EEA8	1	C	387	3,11	1,014	,000
	2	B	36	2,08	1,180	
	3	B	29	2,07	1,033	
	4	A	8	1,38	,518	
EEB3	1	B	387	2,50	,985	,030
	2	B	36	2,39	,994	
	3	A – B	29	2,17	1,037	
	4	A	8	1,63	,916	
EEB5	1	A	387	1,72	,910	,037
	2	A	36	1,50	,561	
	3	A	29	1,79	,620	
	4	B	8	2,50	1,690	
EASC5	1	B	387	2,29	1,052	,048
	2	A – B	36	1,94	,826	
	3	B	29	2,24	,988	
	4	A	8	1,50	,756	

Respecto a los maestros en activo de centros públicos, se obtuvieron diferencias significativas para las diferentes especialidades sólo en cuatro de los 48 ítems, correspondiendo tres de ellos a la pag. I (Educación Especial), y el cuarto a la pag. III (la Educación de los Alumnos Superdotados).

- En primer lugar, aparece nuevamente el ítem *crítico* EEA8, (Como maestro, me gratifica (*me gratificaría, en el caso de los maestros en formación*) trabajar con alumnos de n.e.e.), asociándose las especialidades en los siguientes grupos, entre los que existen diferencias significativas, y cuyas medias se reflejan a continuación:

Tabla 95: Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EEA8

<u>Grupo</u>	<u>Especialidad</u>	<u>Media</u>
C	Ed. Primaria	3,11
B	Pedag. Terap.	2,08
	Audic.y Leng.	2,07
A	M. Ed. Especial	1,38

- En el siguiente ítem, EEB3, (Presentan tantas diferencias entre sí como el resto de los niños) los grupos que se formaron fueron los siguientes:

Tabla 96: Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EEB3

<u>Grupo</u>	<u>Especialidad</u>	<u>Media</u>
B	Ed. Primaria	2,50
	Pedag. Terap.	2,39
	Audic.y Leng.	2,17
A	Audic.y Leng.	2,17
	M. Ed. Especial	1,63

- En el tercer ítem, el EEB5, (Necesitan oportunidades de aprendizaje para explorar y profundizar con flexibilidad en su conocimiento), las diferencias significativas se producen entre los siguientes grupos de especialidades:

Tabla 97: Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EEB5

<u>Grupo</u>	<u>Especialidad</u>	<u>Media</u>
A	Ed. Primaria	1,72
	Pedag. Terap.	1,50
	Audic.y Leng.	1,79
B	M. Ed. Especial	2,50

- Por último, el ítem EASC5, (El maestro se coordina con los padres para evitar el "niño protagonista") aportó la siguiente información:

Tabla 98: Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EASC5

<u>Grupo</u>	<u>Especialidad</u>	<u>Media</u>
B	Ed. Primaria	2,29
	Pedag. Terap.	1,94
	Audic.y Leng.	2,24
A	Pedag. Terap.	1,94
	M. Ed. Especial	1,50

El análisis global de estos datos pone de manifiesto que en los cuatro casos es el grupo 4 – Especialidad: Maestros de Educación Especial- los que en la media obtenida se diferencian significativamente del resto, estando sus respuestas mayoritariamente más de acuerdo con estos ítems que el resto de las Especialidades. En concreto, en el ítem *crítico* EEA8 manifiestan una actitud significativamente más favorable hacia el trabajo con los a.n.e.e., seguidos, ya en otro grupo, de los especialistas en Audición y Lenguaje (A.L.) y Pedagogía Terapéutica (P.T.)

PROFESORES COLEGIOS CONCERTADOS

CRUCES CON LA PREGUNTA DE LA PAG.I RELATIVA

A LA FORMACIÓN EN LA CARRERA (ANOVA de un factor)

Advertencia

No se han realizado las pruebas post hoc porque al menos un grupo tiene menos de dos casos.

Al aplicar el estadístico Anova de un factor en las respuestas de los maestros de centros concertados, como se observa anteriormente el tratamiento de los datos no fue posible, ya que un grupo tenía menos de dos casos. Efectivamente, en el grupo codificado como 4 (Ed. Especial) sólo había una persona, y en los grupos 2 y 3 (Pedag. Terap. y Audic. y Leng., respectivamente) había dos, aunque en el grupo 1 (Ed. Primaria) el número de casos era de cien. Llama poderosamente la atención la tímida presencia de maestros de éstas especialidades entre los que trabajan en los centros concertados de nuestra Comunidad Autónoma.

Para el grupo maestros en formación, la variable sociodemográfica *Especialidad* contemplaba las siguientes opciones, con su correspondiente código entre paréntesis: Educación Infantil (1), Educación Primaria (2), Educación Especial (3), Educación Física (4), Educación Musical y Audición y Lenguaje (5) y Lengua Extranjera (6).

MAESTROS EN FORMACIÓN**CRUCES CON LA PREGUNTA DE LA PAG.I RELATIVA
A LA ESPECIALIDAD ELEGIDA EN LA CARRERA (ANOVA de un factor)**

Tabla 99: Cruce variables (Especialidad elegida/ Bloques I.y III)

ITEMS	Resp.	Grupo	N	Media	Desv. Típica	Signific.
EEA3	1	A-B	80	3,41	,706	,000
	2	A	264	3,08	,970	
	3	B	56	3,82	,606	
	4	A	94	2,99	1,021	
	5	A-B	11	3,36	1,206	
	6	A-B	30	3,43	,935	
EEA4	1	B	80	3,19	1,510	,035
	2	A-B	264	2,81	1,436	
	3	A-B	56	3,09	1,505	
	4	A-B	94	2,78	1,271	
	5	A	11	2,36	1,286	
	6	B	30	3,47	1,548	
EEA6	1	A-B	80	3,89	,981	,000
	2	A-B	264	3,83	1,074	
	3	C	56	4,46	,762	
	4	A	94	3,65	1,358	
	5	A	11	3,45	1,214	
	6	B-C	30	4,30	1,088	
EEA8	1	C	80	2,00	,955	,000
	2	B-C	264	1,87	,873	
	3	A	56	1,14	,444	
	4	B-C	94	1,97	1,031	
	5	B-C	11	1,73	1,009	
	6	A-B	30	1,53	,629	
EEB1	1	A	80	1,36	,661	,002
	2	A-B	264	1,61	,900	
	3	A	56	1,18	,386	
	4	A-B	94	1,54	,825	
	5	A	11	1,36	,505	
	6	B	30	1,80	1,270	
EEB3	1	B	80	2,25	,803	,000
	2	B	264	2,20	1,004	
	3	A	56	1,46	,660	
	4	B	94	2,50	1,124	
	5	A	11	1,73	,905	
	6	B	30	2,43	1,040	
EEB10	1	A-B	80	3,29	1,116	,002
	2	A-B	264	3,17	1,154	
	3	B	56	3,57	,892	
	4	A	94	2,83	1,197	
	5	A	11	2,91	1,136	
	6	A	30	2,83	1,117	

ITEMS	Resp.	Grupo	N	Media	Desv. Típica	Signific.
EASA1	1	B-C	80	2,46	1,006	,000
	2	A-B-C	264	2,23	1,048	
	3	A	56	1,86	1,119	
	4	A-B	94	1,98	1,136	
	5	A	11	1,73	,786	
	6	C	30	2,73	1,311	
EASA2	1	A	80	3,43	1,220	,000
	2	A	264	3,25	1,229	
	3	B	56	4,13	,833	
	4	A	94	3,26	1,375	
	5	A	11	3,27	1,272	
	6	A	30	3,43	1,357	
EASA7	1	A-B	80	1,94	,785	,001
	2	A-B-C	264	2,09	,820	
	3	A	56	1,73	,700	
	4	A-B	94	2,00	,762	
	5	B-C	11	2,27	,786	
	6	C	30	2,47	,900	
EASA8	1	A-B	80	2,31	,836	,000
	2	B	264	2,51	,841	
	3	A	56	2,02	,798	
	4	B	94	2,65	,958	
	5	B	11	2,64	,505	
	6	B	30	2,63	,809	
EASA111	1	A	80	2,04	1,073	,000
	2	A	264	1,98	1,113	
	3	B	56	2,70	1,159	
	4	A-B	94	2,21	1,163	
	5	A-B	11	2,18	,874	
	6	B	30	2,63	1,098	
EASB1	1	A-B	80	3,55	1,179	,007
	2	A-B	264	3,56	1,004	
	3	B	56	4,02	1,036	
	4	A	94	3,35	1,114	
	5	A	11	3,18	,982	
	6	A	30	3,43	1,040	
EASB4	1	A	80	2,19	,858	,032
	2	A	264	2,14	,912	
	3	A	56	2,00	,831	
	4	A	94	2,20	,923	
	5	A-B	11	2,36	1,027	
	6	B	30	2,70	1,368	

ITEMS	Resp.	Grupo	N	Media	Desv. Típica	Signific.
EASB5	1	A-B	80	3,99	,864	,001
	2	A-B	264	4,01	,951	
	3	B	56	4,46	,631	
	4	A	94	3,72	1,130	
	5	A	11	3,64	1,502	
	6	A-B	30	4,00	1,339	
EASB6	1	A	80	2,46	,826	,022
	2	A-B	264	2,75	1,080	
	3	B	56	3,07	1,110	
	4	A-B	94	2,56	1,083	
	5	A-B	11	2,55	1,128	
	6	A-B	30	2,77	1,331	

Grupos con la misma letra indican que no hay diferencias significativas al 95% entre ellos

Respecto a los maestros en formación, se obtuvieron diferencias significativas para las diferentes especialidades en dieciséis de los 48 ítems, correspondiendo siete de ellos a la pag. I (Educación Especial), y nueve a la pag. III (la Educación de los Alumnos Superdotados).

- El primero de ellos es el ítem EEA3, (Los maestros aceptan sin dificultades en sus aulas a los a.n.e.e.), asociándose las especialidades en los siguientes grupos, entre los que existen diferencias significativas, y cuyas medias se reflejan a continuación:

Tabla 100: Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EEA3

<u>Grupo</u>	<u>Especialidad</u>	<u>Media</u>
A	Ed. Infantil	3,41
	Ed. Primaria	3,08
	Ed. Física	2,99
	Aud. Leng./Ed. Musical	3,36
	Leng. Extranj.	3,43
B	Ed. Infantil	3,41
	Ed. Especial	3,82
	Aud. Leng./Ed. Musical	3,36
	Leng. Extranj.	3,43

- En el siguiente ítem, EEA4, (La Educación Especial se interpreta como la educación que está dirigida únicamente a aquellos alumnos que presentan déficits) los grupos que se formaron fueron los siguientes:

Tabla 101: Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EEA4

<u>Grupo</u>	<u>Especialidad</u>	<u>Media</u>
B	Ed. Infantil	3,19
	Ed. Primaria	2,81
	Ed. Especial	3,09
	Ed. Física	2,78
	Leng. Extranj.	3,47
A	Ed. Primaria	2,81
	Ed. Especial	3,09
	Ed. Física	2,78
	Aud. Leng./Ed. Musical	2,36

- En el tercer ítem, el EEA6, (La educación de los a.n.e.e. debería ser competencia exclusiva de los maestros especialistas en Educación Especial), las diferencias significativas se producen entre los siguientes grupos de especialidades:

Tabla 102: Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EEA6

<u>Grupo</u>	<u>Especialidad</u>	<u>Media</u>
A	Ed. Infantil	3,89
	Ed. Primaria	3,83
	Ed. Física	3,65
	Aud. Leng./Ed. Musical	3,45
B	Ed. Infantil	3,89
	Ed. Primaria	3,83
	Leng. Extranj.	4,30
C	Ed. Especial	4,46
	Leng. Extranj.	4,30

- A continuación aparece de nuevo el ítem *crítico* EEA8, (Como maestro, me gratifica *(me gratificaría, en el caso de los maestros en formación)* trabajar con alumnos de n.e.e.), asociándose las especialidades en los siguientes grupos:

Tabla 103: Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EEA8

<u>Grupo</u>	<u>Especialidad</u>	<u>Media</u>
C	Ed. Infantil	2,00
	Ed. Primaria	1,87
	Ed. Física	1,97
	Aud. Leng./Ed. Musical	1,73
B	Ed. Primaria	1,87
	Ed. Física	1,97
	Aud. Leng./Ed. Musical	1,73
	Leng. Extranj.	1,53
A	Ed. Especial	1,14
	Leng. Extranj.	1,53

- En quinto lugar, el ítem EEB1, (Son alumnos con necesidades Educativas Especiales) aportó la siguiente información:

Tabla 104: Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EEB1

<u>Grupo</u>	<u>Especialidad</u>	<u>Media</u>
A	Ed. Infantil	1,36
	Ed. Primaria	1,61
	Ed. Especial	1,18
	Ed. Física	1,54
	Aud. Leng./Ed. Musical	1,36
B	Ed. Primaria	1,61
	Ed. Física	1,54
	Leng. Extranj.	1,80

- En el siguiente ítem, el EEB3, (Presentan tantas diferencias entre sí como el resto de los niños), las especialidades se asocian en los siguientes grupos, entre los que existen diferencias significativas:

Tabla 105: Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EEB3

<u>Grupo</u>	<u>Especialidad</u>	<u>Media</u>
B	Ed. Infantil	2,25
	Ed. Primaria	2,20
	Ed. Física	2,50
	Leng. Extranj.	2,43
A	Ed. Especial	1,46
	Aud. Leng./Ed. Musical	1,73

- En el ítem EEB10, (Es necesario moderar la tendencia habitual que tienen a manifestar sus cualidades) los grupos que se formaron fueron los siguientes:

Tabla 106: Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EEB10

<u>Grupo</u>	<u>Especialidad</u>	<u>Media</u>
A	Ed. Infantil	3,29
	Ed. Primaria	3,17
	Ed. Física	2,83
	Aud. Leng./Ed. Musical	2,91
	Leng. Extranj.	2,83
B	Ed. Infantil	3,29
	Ed. Primaria	3,17
	Ed. Especial	3,57

- En el octavo ítem, el EASA1, (No lo es en todo), las diferencias significativas se producen entre los siguientes grupos de especialidades:

Tabla 107: Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EASA1

<u>Grupo</u>	<u>Especialidad</u>	<u>Media</u>
B	Ed. Infantil	2,46
	Ed. Primaria	2,23
	Ed. Física	1,98
C	Ed. Infantil	2,46
	Ed. Primaria	2,23
	Leng. Extranj.	2,73
A	Ed. Primaria	2,23
	Ed. Especial	1,86
	Ed. Física	1,98
	Aud. Leng./Ed. Musical	1,73

- A continuación aparece el ítem EASA2, (Obtiene buenas calificaciones), asociándose las especialidades en los siguientes grupos:

Tabla 108: Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EASA2

<u>Grupo</u>	<u>Especialidad</u>	<u>Media</u>
A	Ed. Infantil	3,43
	Ed. Primaria	3,25
	Ed. Física	3,26
	Aud. Leng./Ed. Musical	3,27
	Leng. Extranj.	3,43
B	Ed. Especial	4,13

- En décimo lugar, el ítem EASA7, (Tiene alta capacidad de abstracción) aportó la siguiente información:

Tabla 109: Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EASA7

<u>Grupo</u>	<u>Especialidad</u>	<u>Media</u>
A	Ed. Infantil	1,94
	Ed. Primaria	2,09
	Ed. Especial	1,73
	Ed. Física	2,00
B	Ed. Infantil	1,94
	Ed. Primaria	2,09
	Ed. Física	2,00
	Aud. Leng./Ed. Musical	2,27
C	Ed. Primaria	2,09
	Aud. Leng./Ed. Musical	2,27
	Leng. Extranj.	2,47

- A continuación, en el ítem EASA8 (Expresa su sentido de la justicia a edades tempranas), las especialidades se concentran en los siguientes grupos, entre los que existen diferencias significativas:

Tabla 110: Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EASA8

<u>Grupo</u>	<u>Especialidad</u>	<u>Media</u>
A	Ed. Infantil	2,31
	Ed. Especial	2,02
B	Ed. Infantil	2,31
	Ed. Primaria	2,51
	Ed. Física	2,65
	Aud. Leng./Ed. Musical	2,64
	Leng. Extranj.	2,63

- En el siguiente ítem, EASA111, (Suele ser identificado por sus compañeros como un sabelotodo) los grupos que se formaron fueron los siguientes:

Tabla 111: Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EASA111

<u>Grupo</u>	<u>Especialidad</u>	<u>Media</u>
A	Ed. Infantil	2,04
	Ed. Primaria	1,98
	Ed. Física	2,21
	Aud. Leng./Ed. Musical	2,18
B	Ed. Especial	2,70
	Ed. Física	2,21
	Aud. Leng./Ed. Musical	2,18
	Leng. Extranj.	2,63

- En el decimotercer ítem, el EASB1, (Se concibe como un riesgo de potenciar con ello una sociedad elitista), las diferencias significativas se producen entre los siguientes grupos de especialidades:

Tabla 112: Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EASB1

<u>Grupo</u>	<u>Especialidad</u>	<u>Media</u>
A	Ed. Infantil	3,55
	Ed. Primaria	3,56
	Ed. Física	3,35
	Aud. Leng./Ed. Musical	3,18
	Leng. Extranj.	3,43
B	Ed. Infantil	3,55
	Ed. Primaria	3,56
	Ed. Especial	4,02

- A continuación aparece el ítem EASB4, (Puede ser beneficiosa para el resto de los alumnos), asociándose las especialidades en los siguientes grupos:

Tabla 113: Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EASB4

<u>Grupo</u>	<u>Especialidad</u>	<u>Media</u>
A	Ed. Infantil	2,19
	Ed. Primaria	2,14
	Ed. Especial	2,00
	Ed. Física	2,20
	Aud. Leng./Ed. Musical	2,36
B	Aud. Leng./Ed. Musical	2,36
	Leng. Extranj.	2,70

- En decimoquinto lugar, el ítem EASB5, (Debería impartirse sólo en centros especiales) aportó la siguiente información:

Tabla 114: Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EASB5

<u>Grupo</u>	<u>Especialidad</u>	<u>Media</u>
A	Ed. Infantil	3,99
	Ed. Primaria	4,01
	Ed. Física	3,72
	Aud. Leng./Ed. Musical	3,64
	Leng. Extranj.	4,00
B	Ed. Infantil	3,99
	Ed. Primaria	4,01
	Ed. Especial	4,46
	Leng. Extranj.	4,00

- En último lugar, en el ítem EASB6, (Necesita de maestros que tengan un singular dominio del conocimiento humano), los grupos que se formaron fueron los siguientes:

Tabla 115: Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EASB6

<u>Grupo</u>	<u>Especialidad</u>	<u>Media</u>
A	Ed. Infantil	2,46
	Ed. Primaria	2,75
	Ed. Física	2,56
	Aud. Leng./Ed. Musical	2,55
	Leng. Extranj.	2,77
B	Ed. Primaria	2,75
	Ed. Especial	3,07
	Ed. Física	2,56
	Aud. Leng./Ed. Musical	2,55
	Leng. Extranj.	2,77

El análisis global de los datos de los maestros en formación pone nuevamente de manifiesto que el grupo codificado como 3 - Especialidad de Maestros de Educación Especial- es la que se diferencia significativamente en mayor medida del resto. Concretamente, en 14 de los 16 ítems en los que se produjeron estas diferencias significativas la media obtenida en esta especialidad (E.E.) es la más cercana al extremo *muy de acuerdo* o *total desacuerdo* (dependiendo del ítem formulado), y siempre orientado favorablemente hacia la aceptación e integración de estos alumnos. Entre las consideraciones que podrían extraerse, se destacan las siguientes:

- La especialidad de Educación Especial, salvo en una ocasión, siempre pertenece a un solo grupo, es decir, aunque aparezca junto a otras, su media siempre manifiesta diferencias significativas con aquellas otras especialidades de el/los restante/s grupo/s que no están en el suyo, mientras que el resto sí aparecen en algunas ocasiones en dos o incluso hasta en tres grupos.
- De entre aquellos ítems en los que el grupo de maestros de la Especialidad E.E. se posicionaron con la media más extrema respecto al total de la muestra, conviene resaltar por la importancia de su contenido los siguientes: EEA6, EASB5, EEB1 y EEA8. A través de ellos, esta especialidad se manifiesta más de acuerdo con que *los alumnos denominados superdotados son alumnos con necesidades educativas especiales*, y más en desacuerdo con que su educación *debería impartirse en centros especiales* y con que *la educación de los a.n.e.e. debería ser competencia exclusiva de los maestros especialistas en Educación Especial*, pese a que ante la pregunta *Como maestro me*

gratificaría trabajar con alumnos de n.e.e. su posicionamiento fue rotundamente hacia el *muy de acuerdo* (media=1,14, la más baja de todos los cruces significativos reseñados)

6.2. – Entrevista realizada a Directores

6.2.1. - Estadística descriptiva

Para el tratamiento y análisis del segundo de los instrumentos del estudio de campo, una vez revisadas las entrevistas a los Directores, se obtuvo un total de 50 entrevistas válidas, cuyos datos se procesaron también a través del programa SPSS versión 11.5 para Windows.

Del estudio descriptivo resultaron las tablas (de 116 a 150) que se exponen a continuación, agrupadas para su análisis según los mismos ámbitos en los que se estructuró la entrevista en su elaboración.

1º Ambito: Perfil del Alumnado:

Nivel socioeconómico del alumnado:

Bajo	1
Medio	2
Alto	3

Tabla 116

PA_NSE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	1	2,0	2,0	2,0
	2	24	48,0	48,0	50,0
	1	25	50,0	50,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Nivel sociocultural del alumnado:

Bajo	1
Medio	2
Alto	3

Tabla 117

PA_NSC

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	1	2,0	2,0	2,0
	2	16	32,0	32,0	34,0
	1	33	66,0	66,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Su colegio es de integración:

NO	0
SI	1

Tabla 118

PA_CI

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0	11	22,0	22,0	22,0
1	39	78,0	78,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

Su colegio tiene minorías étnicas integradas:

NO	0
SI	1

Tabla 119

PA_ME

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0	1	2,0	2,0	2,0
1	49	98,0	98,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

¿Cuáles?:

Gitanos

NO	0
SI	1

Tabla 120

PA_ME_G

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0	9	18,0	18,4	18,4
1	40	80,0	81,6	100,0
Total	49	98,0	100,0	
Perdidos Sistema	1	2,0		
Total	50	100,0		

Quinquis

NO	0
SI	1

Tabla 121

PA_ME_Q

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	9	18,0	18,4	18,4
	0	40	80,0	81,6	100,0
	Total	49	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,0		
Total		50	100,0		

Países de la U.E.

NO	0
SI	1

Tabla 122

PA_ME_UE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	14	28,0	28,6	28,6
	0	35	70,0	71,4	100,0
	Total	49	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,0		
Total		50	100,0		

Países Arabes

NO	0
SI	1

Tabla 123

PA_ME_A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	9	18,0	18,4	18,4
	1	40	80,0	81,6	100,0
	Total	49	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,0		
Total		50	100,0		

Países Iberoamericanos

Tabla 124

NO	0
SI	1

PA_ME_IB

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	2,0	2,0	2,0
	1	48	96,0	98,0	100,0
	Total	49	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,0		
Total		50	100,0		

Otros países

Tabla 125

NO	0
SI	1

PA_ME_O

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	23	46,0	46,9	46,9
	1	26	52,0	53,1	100,0
	Total	49	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,0		
Total		50	100,0		

Del análisis global de los datos recogidos en las tablas acerca de este ámbito interesa destacar lo siguiente:

El *nivel socioeconómico y sociocultural* de los alumnos de los centros encuestados es casi exclusivamente bajo o medio, puesto que sólo uno de los Directores manifestó que el nivel era alto.

En el 78% por ciento de los casos, el colegio es de *integración*, y un 98% tiene *minorías étnicas integradas -gitanos (80%), quinquis (18%), países de la U.E. (28%), países árabes (80%), países iberoamericanos (96%) y otros (52%)-*.

2º Ambito: Formación del Profesorado:

El profesorado está motivado ante la innovación educativa:

Tabla 126

NO	0
SI	1

PF_IE

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0	2	4,0	4,0	4,0
1	48	96,0	96,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

El profesorado participa en proyectos educativos:

Tabla 127

NO	0
SI	1

PF_PE

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0	11	22,0	22,9	22,9
1	37	74,0	77,1	100,0
Total	48	96,0	100,0	
Perdidos Sistema	2	4,0		
Total	50	100,0		

¿Cuáles?

Tabla 128

PF_PE_1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos INTERNET	1	2,0	2,0	2,0
COMENIUS	1	2,0	2,0	4,0
NUEVAS TECNOLOG.	2	4,0	4,0	8,0
INFORMATICA	5	10,0	10,0	18,0
ATENEA	6	12,0	12,0	30,0
	35	70,0	70,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

Tabla 129

PF_PE_2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	CONFLICTOS. CONDUCTAS CONVIVENCIA	1	2,0	2,0	2,0
		4	8,0	8,0	10,0
		45	90,0	90,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Tabla 130

PF_PE_3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ACOGIDA A MINORIAS	1	2,0	2,0	2,0
		49	98,0	98,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Tabla 131

PF_PE_4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ED. PRIMARIA	1	2,0	2,0	2,0
	ATENCION DEFICITS	1	2,0	2,0	4,0
	ATENCION DIVERSIDAD	1	2,0	2,0	6,0
	EDUC. INFANTIL	1	2,0	2,0	8,0
	ACIS	1	2,0	2,0	10,0
		45	90,0	90,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

La formación permanente del profesorado, ¿se organiza desde el colegio?:

Tabla 132

NO	0
SI	1

PF_FP

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	17	34,0	35,4	35,4
	1	31	62,0	64,6	100,0
	Total	48	96,0	100,0	
Perdidos	Sistema	2	4,0		
Total		50	100,0		

¿Cuáles son los temas más demandados?:

Tabla 133

PF_FP_D1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	INFORMATICA.INTERNET	2	4,0	4,0	4,0
	INTERNET	2	4,0	4,0	8,0
	NUEVAS TECNOL.	3	6,0	6,0	14,0
	NUEVAS TECNOLOGIAS	4	8,0	8,0	22,0
	INFORMATICA	12	24,0	24,0	46,0
		27	54,0	54,0	100,0
Total		50	100,0	100,0	

Tabla 134

PF_FP_2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	PREV.DROGODEPENDENCI	1	2,0	2,0	2,0
	CONFLIC.CONVIVENCIA	1	2,0	2,0	4,0
	CONVIVENCIA	4	8,0	8,0	12,0
	CONFLICTOS	5	10,0	10,0	22,0
		39	78,0	78,0	100,0
Total		50	100,0	100,0	

Tabla 135

PF_FP_3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DIVERSIDAD	2	4,0	4,0	4,0
	INTERCULTURALIDAD	4	8,0	8,0	12,0
		44	88,0	88,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Tabla 136

PF_FP_4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DIVERSIDAD	1	2,0	2,0	2,0
	DEFICITS	1	2,0	2,0	4,0
	ACIS	4	8,0	8,0	12,0
		44	88,0	88,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

La formación permanente que ofrecen los C.P.R.s es satisfactoria para el profesorado:

Tabla 137

NO	0
SI	1

PF_FP_CP

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	19	38,0	42,2	42,2
	0	26	52,0	57,8	100,0
	Total	45	90,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	10,0		
Total		50	100,0		

¿Por qué?:

Tabla 138

PF_FP_C1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MEJORAR CALIDAD	1	2,0	2,0	2,0
	INADECUADO	16	32,0	32,0	34,0
		33	66,0	66,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Tabla 139

PF_FP_C2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SEXENIOS	19	38,0	38,0	38,0
		31	62,0	62,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Tabla 140

PF_FP_C3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DEFICITS ORGANIZATIV	1	2,0	2,0	2,0
	PARCIAL	2	4,0	4,0	6,0
		47	94,0	94,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Los datos recogidos en las tablas de este ámbito proporcionan la siguiente información:

Los Directores manifiestan en un 96% que el profesorado de sus centros *está motivado ante la innovación educativa*, y un 74% declara que *participan en proyectos educativos*, agrupados en los siguientes: *informática y nuevas tecnologías* (30%), *conflictos y convivencia* (10%), *intervención educativa* (10%) e *integración de minorías* (2%).

La formación permanente del profesorado se organiza desde el colegio, según los Directores, en un 62% de sus centros. Los temas más demandados son,

por áreas de interés, *informática y nuevas tecnologías* (46%), *conflictos y convivencia* (22%), *intervención educativa* (12%) y *diversidad e interculturalidad* (12%). En cuanto a la *formación permanente que ofrecen los C.P.R.s* NO ES SATISFACTORIA para el profesorado en un 57,8% de los casos, por las siguientes razones: *válido sólo para sexenios* (38%), *escasa calidad o inadecuados* (34%), *déficits organizativos* (6%).

3º Ambito: Atención a la Superdotación:

El P.E. del centro contempla la atención educativa a los a.n.e.e. con sobredotación intelectual:

Tabla 141

NO	0
SI	1

AS_PE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	6,0	6,0	6,0
	0	47	94,0	94,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Su colegio tiene escolarizados alumnos diagnosticados como superdotados

Tabla 142

NO	0
SI	1

AS_ED

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	12,0	12,0	12,0
	0	44	88,0	88,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

¿Cuántos?

Tabla 143

AS_ED1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	2,0	2,0	2,0
	2	1	2,0	2,0	4,1
	3	1	2,0	2,0	6,1
	4	1	2,0	2,0	8,2
	7	1	2,0	2,0	10,2
	0	44	88,0	89,8	100,0
	Total	49	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	2,0		
Total		50	100,0		

¿A través de quién/quienes fueron diagnosticados?:

Tabla 144

AS_ED_Q1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DEP.ORIENTACION	1	2,0	2,0	2,0
	EOEP	3	6,0	6,0	8,0
		46	92,0	92,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Tabla 145

AS_ED_Q2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	UNIV.AUTONOMA	1	2,0	2,0	2,0
	PRIVADO	1	2,0	2,0	4,0
		48	96,0	96,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

¿Qué atención educativa reciben?:

Tabla 146

AS_AT1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	HABILIDADES SOCIALES	1	2,0	2,0	2,0
	NINGUNA	1	2,0	2,0	4,0
		48	96,0	96,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

¿Tienen profesores de apoyo para ellos?:

Tabla 147

NO	0
SI	1

AS_PA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	50	100,0	100,0	100,0

Necesidades de formación:

Tabla 148

AS_TFP1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	GENERAL.RECURSOS	1	2,0	2,0	2,0
	METODOLOGIA	1	2,0	2,0	4,0
	GENERAL	12	24,0	24,0	28,0
		36	72,0	72,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Tabla 149

AS_TF2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	CARACTERISTICAS	20	40,0	40,0	40,0
		30	60,0	60,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Tabla 150

AS_TFP3

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NECESIDADES	9	18,0	18,0	18,0
	41	82,0	82,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

El análisis global de los datos recogidos en las tablas sobre la atención a la superdotación se resume en lo siguiente:

Los Directores reconocen en un amplísimo 94% que el Proyecto Educativo de sus centros *NO CONTEMPLA la atención educativa a los a.n.e.e. con sobredotación intelectual*, y sólo en un 12% afirman *tener escolarizados alumnos diagnosticados como superdotados* (17 alumnos en total). Estos habían sido diagnosticados *a través del Dpto. Orientación, del E.O.E.P., de la Universidad o de un centro privado*.

Respecto a la *atención educativa que reciben*, sólo un Director afirmó que sí se les ofrece (en *Habilidades sociales*), y NINGUNO de los centros *tiene profesores de apoyo para ellos*, según lo manifestado por sus Directores. En este apartado consideran además necesaria para la adecuada atención educativa de estos alumnos la Formación en los siguientes aspectos: *Recursos y Metodología General* (28%), *características de estos alumnos* (40%), y *Conocimiento de sus Necesidades* (18%).

4º Ambito: Observaciones:

Los datos obtenidos en las tablas de este último ámbito complementan la información recogida a través de las siguientes apreciaciones:

Los Directores insisten en un 58% de los casos en la *falta de formación*, así como en la *falta de recursos* (16%) y la *necesidad de actualización*. En algunos casos, aprovechan este apartado de observaciones para hacer comentarios o matizaciones sobre la realidad de su centro como, por ejemplo, su preocupación por el exceso de conflictividad ("**Tenemos lo peor del barrio**", "**Nuestro mayor interés es la disciplina**", "**Hemos tenido que adoptar medidas de seguridad extremas como consecuencia de robos, asaltos**"), y la interculturalidad ("**Las**

minorías étnicas son mayoría. La minoría son españoles", "Tenemos bastante con la integración de minorías", "La mayor ocupación actualmente se centra en el incremento de minorías étnicas, sobre todo gitanos") y, en cuanto a la atención de los alumnos superdotados, manifiestan a través de sus comentarios, actitudes poco favorables (**"No tenemos previsto que el centro pueda escolarizar a alumnos superdotados"**, "Sus padres no le escolarizarían en un colegio de estas características", "No estoy segura de que esos alumnos estén en la escuela pública", "No tenemos ni hemos tenido alumnos de estas características", "No hay demanda", "No existen", "No estamos preparados ni para el de abajo ni para el de arriba").

Finalmente, los datos cuantitativos relativos a la muestra de los centros en los que se efectuó la entrevista, fueron los siguientes:

Datos de la muestra:

Nº total de directores entrevistados:	50
Nº total de profesores:	1.116
Nº cuestionarios entregados:	558
Nº cuestionarios cumplimentados:	313
Nº cuestionarios devueltos:	285

Índice

CAPÍTULO 7.- Conclusiones	463
7.1. – Primera conclusión: Conocimiento de los maestros acerca del alumno superdotado y de su educación.	467
7.2. – Segunda conclusión: Formación del profesorado.	471
7.3. – Tercera conclusión: Actitud hacia el trabajo con los a.n.e.e.	479
7.4. – Cuarta conclusión: Influencia de la “especialidad”	483
7.5. – Quinta conclusión: Aportaciones de los directores.	487
7.6. – Sexta conclusión: Prevalencia de la superdotación.	489

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

El objetivo fundamental de la presente investigación lo ha constituido el análisis de las actitudes del profesorado ante la educación de los niños superdotados, así como las implicaciones en su formación, concretamente, en la referida a los maestros, por ser éstos los docentes que tienen atribuida por Ley (LOGSE, capítulo segundo, artículo 16; LOCE, capítulo IV, artículo 19) competencia en todas las áreas de la Educación Primaria, es decir, son responsables de los alumnos escolarizados en ese nivel educativo.

Pese al creciente interés que parece manifestarse hacia estos niños, todavía muchos de ellos culminan su periodo escolar sin que hayan sido atendidas sus necesidades educativas adecuadamente, situación que aún se magnifica si se observa que, en un gran número de casos, ni siquiera fueron reconocidos como tales.

Nuestro sistema educativo defiende, actualmente, el principio de igualdad de oportunidades, y atender a la diversidad es una de las metas esenciales de la escuela de hoy, que se afana en mejorar la calidad de la enseñanza. Consecuentemente, el grupo de niños que conforman los alumnos denominados superdotados tienen derecho a que se les ofrezca la respuesta educativa adecuada a sus necesidades, así como a disponer de un profesorado capacitado para hacerlo efectivo y de la actitud favorable de todas las personas implicadas en su educación, que no siempre se manifiestan en ese sentido hacia ellos.

Las opiniones reveladas por el profesorado a través de sus respuestas a los contenidos tratados en el presente estudio, anónima y libremente, vienen a confirmar las diferencias que existen acerca de estos alumnos y de su educación entre las muestras poblacionales de maestros. Dentro del marco de la Educación Especial como alumnos excepcionales, la arraigada idea de considerar sólo a los déficits permite mantener la opinión de no considerarles alumnos con necesidades educativas especiales. Así mismo, la declaración de los docentes sobre la formación recibida acerca de estos niños, pone de relieve la participación en las distintas actuaciones formativas investigadas, junto al bajo interés o preocupación que

despiertan sus necesidades educativas en los colegios que han participado y colaborado, según las informaciones recibidas de sus directores.

Como ha quedado expuesto, han sido dos los estudios sobre los que se ha desarrollado la parte experimental de esta investigación. Uno, referido a los maestros en ejercicio (de colegios públicos y concertados) y en formación (estudiantes de Magisterio de la universidad pública) y el otro, sobre los directores de colegios de Educación Primaria. Ambos permiten conocer la relación entre la formación de estos docentes acerca de los niños superdotados y su influencia en la educación que se les ofrece.

De igual manera, los resultados obtenidos permiten su confrontación con los proporcionados por anteriores trabajos o estudios, impulsando el progreso de la actividad investigadora relacionada con la superdotación y la contribución de la realidad educativa de estos niños a las Ciencias de la Educación, desde una perspectiva pedagógica.

El resultado del análisis de cada uno de los estudios realizados, en función de los objetivos e hipótesis establecidas previamente, conforman la segunda parte de esta investigación, o fase experimental, cuyos hallazgos más importantes se exponen en los sucesivos apartados.

7.1. Primera conclusión. Conocimiento de los maestros acerca del alumno superdotado y de su educación.

El primero de los objetivos ha constituido el punto de partida de esta investigación. A través de la hipótesis nula planteada, en la que se formuló si: “existían diferencias significativas entre las tres muestras representativas de maestros encuestados (centros públicos, centros concertados y maestros en formación) ante el alumno superdotado y su educación”, se ha podido constatar que:

- *Los datos obtenidos permiten mantener la hipótesis formulada, es decir, **existen diferencias significativas entre las tres muestras de maestros.***

El hecho de obtener esta afirmación supone cumplir el primero de los objetivos planteados, y poder extraer de este estudio dos primeras aproximaciones: una, que el conocimiento acerca del alumno denominado superdotado y de su educación, según la opinión manifestada por los maestros, no es común en las tres muestras representativas del estudio, es decir, no se mantiene un mismo conocimiento o conocimiento compartido acerca de estos alumnos y de su educación en las muestras de maestros de colegios públicos, concertados y estudiantes de Magisterio. Conclusión que orienta hacia la interpretación de que la idea que se tiene acerca de estos niños y de su educación es poco precisa o inadecuada, según las opiniones de las muestras de maestros del estudio realizado; Dos, que necesariamente deben tratarse los grupos como muestras independientes para continuar investigando sobre las posibles variables que producen un número tan elevado de diferencias significativas entre las tres muestras de maestros (en torno al 60% de las variables estudiadas).

Como ha quedado expuesto en el análisis de resultados, la información aportada por los estadísticos aplicados es extensa y diversa. No obstante, se puede destacar, como dato global y concluyente, que en un 70,37% de las variables observadas es el grupo de los maestros en formación el que manifiesta una opinión significativamente más alejada de la de los otros dos grupos (maestros centros públicos y concertados) informando, respecto a la realidad educativa investigada, de notables diferencias significativas.

Las más destacables de los maestros en formación serían las referidas a los contenidos siguientes:

A.- Respecto de los alumnos con necesidades educativas especiales, se manifiestan:

- **Más de acuerdo en que el trabajo con ellos les gratificaría.**
- Menos de acuerdo en que los alumnos con necesidades educativas especiales son aceptados sin dificultades por sus compañeros, y en que su educación sea competencia exclusiva de los maestros especialistas en Educación Especial.
- Más favorables hacia su integración en el sistema educativo ordinario.

B.- En cuanto a los alumnos conocidos como superdotados, los maestros en formación están:

- Más de acuerdo en que son alumnos con necesidades educativas especiales, y en que presentan tantas diferencias entre sí como el resto de los niños.
- Más en desacuerdo en que sea necesario moderar la tendencia habitual que tienen a manifestar sus cualidades.
- Manifiestamente más en desacuerdo que los maestros de centros públicos en que necesitan ser educados por maestros especialmente preparados para ellos y significativamente más de acuerdo que los maestros de centros concertados en que necesitan que sus maestros realicen adaptaciones curriculares.

C.- Acerca del conocimiento de lo que se considera un niño superdotado, se observan las siguientes diferencias significativas:

- “Más de acuerdo en que se asocia a la imagen de un niño prodigio, famoso como Mozart y en que suele ser identificado por sus compañeros como un sabelotodo”

D.- De la educación singular de estos niños, las diferencias significativas se observan al estar:

- Menos en desacuerdo en que se percibe socialmente como dar más a aquellos que ya “tienen”.
- Más de acuerdo en que interesa que esté dentro de la enseñanza ordinaria y en que puede ser beneficiosa para el resto de los alumnos

- Más en desacuerdo con que deba impartirse sólo en centros especiales.

E.- Las opiniones personales sobre la educación de estos niños difieren significativamente en que se manifiestan:

- **Más de acuerdo en que es preciso que los maestros implicados tengan la formación adecuada a sus características y a sus necesidades educativas.**
- Menos de acuerdo en que el maestro es un incentivador crítico del aprendizaje.

Entre los maestros de colegios públicos, uno de los aspectos más destacados, por su alta significatividad respecto a los otros dos grupos, se refleja en sus respuestas acerca de los niños superdotados y de su educación en los siguientes items:

- Más desacuerdo en que **reciben las ayudas complementarias que necesitan** y menos de acuerdo que los de centros concertados en que enriquecen el trabajo docente de sus maestros.
- Menos de acuerdo en que necesita que el maestro utilice procedimientos didácticos abiertos con los que evidencie su compromiso personal y con que la educación singular de estos alumnos necesita de maestros que busquen potenciar la calidad de sus actuaciones pedagógicas a través de la Facultad de Educación.

Los maestros de centros concertados destacan por ser la muestra que obtiene mayor número de diferencias significativas en sus opiniones respecto a los niños considerados superdotados, concretamente en las tres siguientes:

- Más en desacuerdo con la idea de que suelen tener fracaso escolar.
- Más de acuerdo en que establecen relaciones originales entre hechos, objetos y conceptos.
- Más en desacuerdo, y bastante alejado de la opinión de los otros dos, con que es un alumno "molesto" para el profesor.

7.2. Segunda conclusión. Formación del profesorado.

La segunda conclusión del estudio responde al objetivo formulado de “conocer la formación recibida sobre esta temática por los maestros, detectando posibles diferencias entre ellos y la existencia de su influencia en la predisposición al trabajo con ellos”, mediante la primera de las hipótesis complementarias en la que se planteó si “la formación recibida acerca de los alumnos denominados superdotados influye significativamente en la aceptación de estos alumnos”.

Respecto a la formación recibida por los maestros acerca de estos alumnos, la estadística descriptiva reveló, con suficiente claridad, bajos porcentajes referidos a maestros que declararon haber recibido formación acerca de estos alumnos a través de las actuaciones formativas planteadas para su estudio.

La aportación al respecto informó sobre los siguientes aspectos:

- *En cuanto a los porcentajes extremos*, es decir, el más alto y más bajo de los porcentajes obtenidos en cada una de las muestras, fueron los siguientes:
 - Los maestros de colegios públicos obtienen el más alto porcentaje, un 48%, en la formación recibida a través de “lecturas de artículos de prensa escrita” y el más bajo, 0,7%, “en enseñanzas regladas de cursos de Doctorado”.
 - Para los maestros de colegios concertados, el porcentaje más alto es el 54,3% en el apartado que trata sobre la escolarización de los alumnos superdotados, concretamente, en “la elaboración de Adaptaciones Curriculares”, y el más bajo, 0,0% en enseñanzas regladas de Cursos de Doctorado.
 - Entre los maestros en formación, el valor más alto se sitúa en el 66,7% reflejado en la formación recibida en su especialidad en “materias troncales”, y el más bajo, 1,9%, en actividades específicas de “Escuela de Verano”.
- *En cuanto a la asistencia a los CEPs* de los maestros en ejercicio, concretamente, el **13,9%** en el caso de los maestros de centros públicos, y el

17,1% en el de maestros de centros concertados declararon haber recibido formación acerca de los alumnos superdotados en actividades específicas en “Centros de Profesores y Recursos” del MEC, **actualmente denominados CAPs.**

- *En cuanto a la formación a través de informaciones Oficiales*, los porcentajes fueron del **8,5%** en el caso de maestros de centros públicos y del **8,6%** en el de centros concertados, concretamente en la respuesta afirmativa a la pregunta: “He recibido formación a través de lecturas de **la información de la Administración recibida en mi colegio**”.
- *En cuanto a la formación recibida a través de legislación*, los porcentajes fueron similares en los maestros en ejercicio: 13,9 % y 13,3%, para los maestros de centros públicos y concertados, respectivamente, y el 8,2% en el caso de los maestros en formación.

Respecto a la formación que declaran los maestros acerca de estos niños y su influencia en la disposición al trabajo con ellos o la aceptación en sus aulas, el estadístico “T de Student” aplicado a los datos obtenidos confirmó la existencia de significación entre las variables numéricas (acuerdo o desacuerdo) y el ítem EEA8, denominado “crítico de actitud”, en 11 de los 24 cruces posibles para la muestra de maestros de colegios públicos, mientras que en los maestros de colegios concertados se obtuvieron, 3 de los 20 analizados (recuérdese que en esta muestra, en 4 de los cruces no se realizan las pruebas post hoc porque una de las muestras = 0 ó 1) y en el caso de los maestros en formación, 5 de los 20 posibles. **Estos resultados obtenidos permiten mantener la hipótesis H2, es decir, la formación recibida en determinadas actuaciones o actividades formativas influye en la aceptación de estos alumnos.**

1. El resultado que confirma la influencia de la formación con la aceptación de estos niños se manifiesta, para la muestra de maestros de colegios públicos, en las once situaciones formativas siguientes:
 - Haber recibido formación acerca de los alumnos superdotados en la especialidad de Educación Especial influye significativamente en la respuesta aportada en el ítem, “como maestro, me gratifica trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales”, observándose también,

su influencia significativa si la formación recibida había sido a través de los cursos de Doctorado.

- Haber recibido formación en Centros de Profesores y Recursos (CEPs), Escuelas de Verano, Congresos, simposium y jornadas y autoformación, también influye significativamente en la respuesta al ítem “como maestro, me gratifica trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales”
- Haber recibido formación acerca de estos alumnos a través de bibliografía específica, artículos en revistas científicas, legislación, así como en lo referido a la escolarización de los alumnos diagnosticados como superdotados, tener conocimiento de la elaboración de Adaptaciones Curriculares y de la presencia de algún alumno en mi aula, también influyeron significativamente en la respuesta al ítem “como maestro, me gratifica trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales”

2. En el caso de los maestros de colegios concertados, los cruces significativos se manifestaron ante las situaciones formativas siguientes:

- Haber recibido formación acerca de los alumnos superdotados en la especialidad de Educación Especial influye significativamente en la respuesta aportada en el ítem, “como maestro, me gratifica trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales”.
- Haber recibido formación acerca de los alumnos superdotados a través de bibliografía específica influye significativamente en la respuesta aportada en el ítem, “como maestro, me gratifica trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales”.
- Sobre la escolarización de los alumnos diagnosticados como superdotado, tener conocimiento de la elaboración de Adaptaciones Curriculares (A.C.Is), también influye significativamente en la respuesta al ítem “como maestro, me gratifica trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales.

3. Para la muestra de maestros en formación, la significación respecto al ítem crítico de actitud: “como maestro, me gratifica trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales, se obtuvo en:

- Haber recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en Congresos, Simposium, Jornadas, a través de artículos de prensa escrita y legislación, mediante otros medios y tener conocimiento de sus características emocionales e intelectuales.

Así mismo, otras aportaciones, extraídas de la significación obtenida del estudio estadístico realizado, también merecen reseñarse, por lo que pueden sugerir al diseño de la formación del profesorado acerca de estos niños. En cada una de las muestras, los resultados fueron las siguientes:

1. Referidas a maestros en ejercicio, tanto de colegios públicos como de concertados.

- La formación recibida mediante las actividades específicas consultadas (Colegio Oficial de Doctores y Licenciados, Centros de Profesores y Recursos del MEC, Universidad Nacional a Distancia, Escuelas de Verano, Congresos, simposium, jornadas, autoformación y otros) genera un mayor número de respuestas significativas en la muestra de maestros de centros públicos que en la de colegios concertados, destacándose que las respuestas significativas de dicha muestra coinciden en mayor medida con las variables orientadas hacia la actitud favorable o no a la integración de estos niños en las aulas ordinarias. Concretamente, la formación recibida mediante "Centros de Profesores y Recursos (CEPs), Escuelas de Verano, Congresos, simposium y jornadas y autoformación", influye significativamente en las respuestas a preguntas que describen directamente actitudes. Ejemplo de ello serían: "es necesario integrar en el sistema educativo ordinario a los alumnos con necesidades educativas especiales" o su contribución como alumnos "enriquece el trabajo docente de sus maestros".
- Haber recibido formación acerca de los alumnos superdotados a través de lecturas propuestas (bibliografía específica, artículos en revistas científicas, artículos de prensa escrita, legislación, información de la Administración recibida en mi colegio y otros) hay que destacar que, en las referidas a bibliografía específica, artículos en revistas científicas, artículos de prensa escrita e información de la Administración recibida en mi colegio, nuevamente se observa que el mayor número de respuestas en las que se produce significación es en los maestros de centros públicos.

- Haber recibido formación sobre el conocimiento de la reducción del periodo escolar obligatorio para estos alumnos, influye en mayor número de variables significativas para los maestros de colegios públicos, manifestándose, como en tantas otras ocasiones, la casi inexistente coincidencia entre la significación de las tres muestras.
- Sobre la escolarización de los alumnos diagnosticados como superdotados, en la variable "tener conocimiento de la elaboración de Adaptaciones Curriculares para estos alumnos", pese a existir diferencia numérica entre las preguntas que generaron respuestas significativas para los maestros de colegios públicos y concertados (18 para los primeros y 12 para los segundos) es en la que se produce la más alta coincidencia, concretamente en 8 de ellas, observándose que, en su mayoría, se refieren a actitudes favorables o no hacia la integración y al reconocimiento de la contribución de los alumnos superdotados en el aula ordinaria.
- Acerca de los ítems referidos al conocimiento de la existencia de alumnos diagnosticados, tanto en su centro como en su aula, el mayor número de respuestas significativas se encuentran en las aportadas por los maestros de colegios concertados, a pesar de no encontrarse prácticamente coincidencias.

2. Referidas a maestros en formación.

- Haber recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados a través de las distintas materias en su especialidad influyó significativamente en la respuesta a "su educación debería impartirse sólo en centros especiales".
- Haber recibido formación a través de las materias troncales influyó significativamente también en la respuesta a: "la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales debería ser competencia exclusiva de los maestros especialistas en Educación Especial"; "necesita de maestros que dediquen tiempo y esfuerzo para ofrecerles oportunidades singulares de reflexionar, explorar y describir", "necesita que el maestro utilice procedimientos didácticos abiertos y con los que evidencie su

compromiso personal” y en “es preciso que los maestros implicados tengan la formación adecuada a las características de los alumnos”.

- Haber recibido formación a partir de la legislación influyó significativamente en 15 de las 42 preguntas de los bloques I y III, observándose además, la mayor influencia en esta muestra respecto de las otras dos (maestros en ejercicio, de colegios públicos y concertados)
- En cuanto a haber recibido formación acerca de estos alumnos a través de las preguntas específicas que se formularon para esta muestra (apartado b del cuestionario), el número de respuestas significativas no es excesivamente alto, pero la significación se continúa produciendo en las orientadas hacia la integración y aceptación.
- Tener conocimiento sobre los alumnos superdotados, contemplado también para sólo estos futuros docentes (apartado c) produjo un notable número de respuestas significativas. Además de coincidir en la orientación de estas respuestas significativas hacia la integración y aceptación de estos alumnos, también se manifiesta significación en lo referido al conocimiento correcto o no del concepto de superdotado. Finalmente, destacar la importancia de la influencia significativa que se detecta en la respuesta a: **“es preciso que los maestros implicados tengan la formación adecuada a las características de los alumnos superdotados”.**

3. Referidas a las tres muestras de maestros, de colegios públicos, concertados y en formación.

- Se puede extraer, como dato concluyente, que en las tres muestras se produce significación, relativamente coincidente, en cuanto a haber recibido formación acerca de los niños superdotados a través del bloque propuesto denominado “lecturas”, apareciendo ésta en las respuestas a: **“Es preciso integrar en el sistema educativo a los alumnos con necesidades educativas especiales”.**

Las aportaciones expuestas pretenden poner de relieve la formación del maestro a través de las variables estudiadas, así como la influencia que ésta puede ejercer en las opiniones manifestadas por los participantes en sus respuestas, todas ellas obtenidas en el contexto próximo del alumno y dentro de su realidad

educativa. Su importancia es incuestionable. Dependerá, por tanto, de la formación científica y actualizada que los docentes del presente y del futuro reciban, el que integren en sus opiniones y creencias concepciones adecuadas y precisas acerca de los niños denominados superdotados, que ejercerán influencias favorables en las actitudes hacia ellos.

7.3. Tercera conclusión. Actitud hacia el trabajo con los alumnos con necesidades educativas especiales.

La tercera de las conclusiones se refiere al objetivo perseguido por la presente investigación formulado en los siguientes términos: “examinar la influencia de la actitud manifestada hacia estos alumnos, considerada dentro del marco de la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, donde tradicionalmente se les ha ubicado”. Así mismo, en la hipótesis al respecto se decía si: “la actitud hacia el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales a través del ítem abierto “crítico de actitud” correlaciona o no con las respuestas a los contenidos referidos a la Educación Especial y la Educación de los alumnos Superdotados”.

Los datos obtenidos permiten afirmar que el objetivo perseguido al respecto, se ha cumplido suficientemente. Así mismo, también se mantiene la hipótesis, es decir, la actitud hacia el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales a través del ítem abierto “crítico de actitud” correlaciona con las respuestas a los contenidos referidos a Educación Especial y a la Educación de los alumnos Superdotados tratados en el instrumento de medida.

Las conclusiones obtenidas se derivan de todo un proceso que se inicia una vez constatado, mediante el estadístico descriptivo Anova de un factor de las diferencias de medias, las diferencias significativas entre las tres muestras en las respuestas manifestadas para el ítem abierto, denominado “crítico de actitud” (EEA8) *como maestro, me gratifica (gratificaría, para maestros en formación) trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales*, así como la influencia, en las respuestas obtenidas, de la formación recibida por los maestros acerca de estos niños, como se ha expuesto en la anterior conclusión (mediante estadístico T de Student), manifestándose significativamente como el ítem más frecuente entre los que aparecieron como significativos, y que condujo a la búsqueda de posibles relaciones que indagaran sobre las razones que producen dichos efectos. Para tal fin, se aplicó la correlación del estadístico χ^2 de Pearson entre las variables continuas (acuerdo y desacuerdo) de todos los contenidos tratados en el bloque I (Educación Especial) y del III (Educación de los alumnos superdotados) del instrumento de medida y el citado ítem “crítico de actitud”.

De los resultados obtenidos mediante la correlación χ^2 de Pearson, se destacan las aportaciones que avalan la relación significativa existente entre ambas variables:

- 1º. Existe significación en cada una de las muestras, aunque el número total de items significativos para cada una de las muestras difiere notablemente, destacándose el resultado de 22 items significativos para la muestra de maestros en formación, 13 en maestros de centros públicos y sólo 3 para los maestros de centros concertados.
- 2º. Aparece coincidencia de las tres muestras en 2 de los 3 items que resultaron significativos en la muestra de maestros concertados, siendo éstos: *"es necesario integrar en el sistema educativo ordinario a los alumnos con necesidades educativas especiales"* y *"la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales debería ser competencia exclusiva de los maestros especialistas de Educación Especial"*, variables que permiten continuar investigando sus efectos sobre actitudes hacia la integración y aceptación de estos alumnos.
- 3º. Se revela coincidencia entre la muestra de maestros de colegios públicos, en 11 de los 13 items significativos respecto a la de maestros en formación, algunos de ellos claramente orientados hacia la actitud o predisposición respecto a los sujetos a los que se dirige la Educación Especial. En cuanto a los maestros de colegios concertados, el ítem que resultó significativo en exclusividad para esta muestra fue el que, referido a los alumnos denominados superdotados, dice literalmente: *"Necesitan maestros especialmente preparados para ellos"*.

En cuanto a las aportaciones extraídas del propio ítem abierto "crítico de actitud", destacar la consideración de dos aspectos, uno referido a los datos cuantitativos de respuesta obtenida, dado que se trata del único abierto, y el otro, de tipo cualitativo, que recoge el análisis de la información y contenido de las respuestas a la pregunta abierta *"¿Por qué?"* en cada una de las muestras de maestros consultados, que ayuden a encontrar argumentos o razones que justifiquen la aceptación o el rechazo hacia el trabajo con los alumnos con necesidades educativas especiales, donde se encuentran tanto los alumnos que las manifiestan asociadas a condiciones personales de discapacidad, como a sobredotación intelectual (R.D. 696/1995, de 28 de abril, B.O.E, 2 de junio).

Respecto al primero de los aspectos considerados, referido a los datos cuantitativos de respuesta obtenida, destacar lo siguiente:

- Los maestros en formación es la muestra que formuló mayor número de ellas. En términos de porcentaje, en dicha muestra se registró un 77,2%, mientras que en la de los maestros en ejercicio los porcentajes fueron del 36,74 % en el caso de los maestros de colegios públicos y el 44,76% en el de los colegios concertados. Estos datos ponen de relieve el alejamiento cuantitativo de las respuestas emitidas por los maestros en formación respecto a los de ejercicio, y a su vez, la relativa cercanía entre las dos muestras de maestros de colegios públicos y concertados.
- Los maestros en formación también componen la muestra que manifestó mayor número de respuesta categorizada como actitud positiva (previa clasificación de actitud positiva a la aceptación o de actitud negativa al rechazo), alcanzando en este sentido un porcentaje del 84,99%, prácticamente el 85%, notablemente alejado del 51,84% de los maestros de centros públicos y del 53,19% de los de centros concertados que, nuevamente, ponen de manifiesto la proximidad entre ellos y la similitud de porcentajes respecto a la actitud positiva o predisposición al trabajo con estos niños.

Del segundo de los aspectos considerados, referido al análisis cualitativo del contenido de las respuestas obtenidas, destacan las aportaciones siguientes:

- *En cuanto a las actitudes menos favorables hacia el trabajo con los alumnos con necesidades educativas especiales, mayoritariamente las razones expuestas hacen referencia a la falta de formación y capacitación en las tres muestras estudiadas, observándose, en el caso de los futuros maestros, temor al fracaso ante la inseguridad de no disponer del dominio preciso para poder ayudarles (a modo de ejemplo, admítase alguna de las repuestas más representativas: "Me gustaría si supiera con seguridad que les sabría ayudar, si no es así, no"). Así mismo, atribuyen las carencias en su formación a razones como no ser especialista o elegir Educación Primaria, además de la falta de experiencia, fundamentalmente en el caso de los maestros en ejercicio.*

- *En cuanto a las actitudes más favorables* hacia el trabajo con estos niños, estas manifestaciones son más numerosas que las desfavorables en las respuestas obtenidas para las tres muestras, destacándose muy considerablemente la muestra de maestros en formación.

Los contenidos de las respuestas obtenidas, favorables a la aceptación de estos niños, expresan en sí mismos, las razones que justifican su aceptación. Los sentimientos que se manifiestan en los literales de las respuestas transmiten profundidad e intensidad, actitud de ayuda, servicio y entrega hacia el trabajo con estos alumnos, así como sensibilidad, tolerancia, compromiso personal, respeto a la diferencia, defensa del principio de igualdad de oportunidades y responsabilidad profesional. Como ejemplo, admítase citar una de las respuestas de cada muestra: *"Aprendería yo de él, y le ofrecería toda mi ayuda para que aprendiera él de mi"* *"Por lo especiales que son."* *"Al poner "más" recibes más"*. La profunda reflexión sobre las aportaciones encontradas (representativas de ello son las frases citadas) orientan hacia una idea concluyente y esperanzadora para el futuro de los alumnos que manifiestan necesidades educativas especiales, tanto por discapacidad como por alta capacidad.

7.4. Cuarta conclusión. Influencia de la “especialidad”.

La cuarta de las conclusiones se refiere al objetivo de averiguar si la especialidad de procedencia de los maestros influye en la aceptación y sensibilidad hacia los alumnos denominados superdotados. Así mismo, la hipótesis formulada decía: “entre la especialidad de procedencia del maestro y las respuestas a los contenidos referidos a la Educación Especial y la Educación de los alumnos Superdotados existe o no relación significativa”.

Los datos obtenidos permiten afirmar que el objetivo perseguido al respecto se ha cumplido. Así mismo, también se puede mantener la hipótesis, es decir, entre la especialidad de procedencia del maestro y las variables continuas del cuestionario existe relación significativa”.

Las aportaciones obtenidas mediante el estudio estadístico realizado (análisis de varianza entre las variables continuas y la categórica especialidad) pone de manifiesto la relación significativa que se manifestó en cada una de las muestras de maestros.

10. En la muestra de maestros de colegios públicos, en las cuatro variables para las que se establece relación significativa respecto a la especialidad (tres referidas a la Educación Especial y una a la Educación de los alumnos superdotados), aparece la especialidad “Maestro de Educación Especial” como el grupo que se diferencia significativamente del resto, observándose que sus respuestas están más orientadas que el resto de especialidades hacia el “más de acuerdo” en los ítems *“presentan tantas diferencias entre sí como el resto de los niños”* y *“el maestro se coordina con los padres para evitar el niño protagonista”*, y se manifiestan con una media menor que el resto de las especialidades, aunque dentro del acuerdo, en que *“necesitan oportunidades de aprendizaje para explorar y profundizar con flexibilidad en su conocimiento”*. Además, respecto al cuarto ítem, el crítico de actitud” (EEA8), esta especialidad manifiesta una actitud significativamente más favorable hacia el trabajo con los alumnos con necesidades educativas especiales, seguida, pero ya en otro grupo, de las especialidades de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica.

2º. En la muestra de maestros de colegios concertados, el estadístico no pudo ser aplicado, pues a pesar de ser una muestra suficientemente representativa (N=105) no se disponía de los casos mínimos necesarios para realizarlo. Concretamente, en la especialidad de Educación Especial, según el dato de frecuencias, sólo registró la existencia de una persona, y en las especialidades de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica, dos casos. El hecho de producirse esta circunstancia, sugiere inmediatos planteamientos comparativos entre escuela pública y escuela concertada, o bien, interrogantes en cuanto a las diferencias de recursos humanos entre dichos centros, o también, reflexiones sobre el perfil de niños que escolariza cada uno de ellos. Indagar y explorar al respecto puede ayudar a mejorar la calidad de la educación de todos los niños.

3º. En la muestra de maestros en formación se obtuvieron diferencias significativas para las distintas especialidades en mayor número de items del cuestionario que en la de maestros de colegios públicos. El total fue de dieciséis, correspondiendo a los contenidos de Educación Especial siete, y nueve a los referidos a la Educación de los alumnos superdotados.

En esta muestra de maestros, también la especialidad de Maestros de Educación Especial se diferenció en mayor medida del resto de especialidades. En catorce de los dieciséis items en los que se produjeron diferencias significativas, esta especialidad obtuvo la media más cercana al extremo muy de acuerdo o total desacuerdo, según la formulación de la variable de cruce, pero en todos los casos orientada favorablemente hacia la aceptación e integración de estos niños.

De las aportaciones que pueden extraerse, destacan las siguientes:

- La especialidad referida, Educación Especial, excepto en un solo caso, siempre pertenece a un único grupo. Aunque aparezca junto a otras especialidades, la media que obtiene siempre manifiesta diferencias significativas respecto al resto que no están en su grupo, mientras que el resto de especialidades aparecen en algunos casos en dos y hasta en tres grupos.
- La especialidad de Educación Especial se sitúa con la media más extrema respecto al total de la muestra en determinados aspectos que conviene considerar por su relevancia. Entre ellos, resaltar que es **esta especialidad la que se manifiesta "más de acuerdo con que los alumnos denominados superdotados son alumnos con necesidades educativas especiales" y "más en desacuerdo con que**

su educación deba impartirse en centros especiales". Así mismo, la especialidad de Educación Especial se *manifiesta más en desacuerdo* con que la educación de los a.n.e.e. "*debería ser competencia exclusiva de los maestros de Educación Especial*" y un contundente muy de acuerdo con el ítem crítico de actitud, puntuando con la media más baja (1,14) de todos los cruces significativos obtenidos como **más de acuerdo** con que "***me gratificaría trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales***"

7.5. Quinta conclusión. Aportaciones de los Directores.

En la hipótesis complementaria H4, referida al estudio realizado sobre directores de los colegios de Educación Primaria, se planteó si “la preocupación o interés por la educación diferenciada de los alumnos denominados superdotados se encuentra entre las prioridades de atención en los centros educativos”.

Los datos obtenidos permiten cumplir el objetivo perseguido y no mantienen la hipótesis planteada, ya que la preocupación por estos niños y por su adecuada educación no se encuentra entre las prioridades de los centros educativos, manifestándose a través de sus propios directores en un 94% de los casos investigados de este estudio, que en los Proyectos Educativos de sus Centros no se contemplaba a estos alumnos.

La primera de las conclusiones se sitúa en la participación y colaboración de los colegios. En función de los centros, se conformó la muestra de directores participantes. Como quedó expuesto en apartados anteriores, el total de entrevistas realizadas fue de 50, de las cuales 45 corresponden a las que se mantuvieron con Directores de colegios públicos, representando, aproximadamente el 85% del total de centros de éste régimen jurídico que participaron, y a un número de maestros de estos centros que ascendía a un total de 1.116.

Entre las aportaciones que se desprenden de este estudio a través de dicha muestra (mediante la estadística descriptiva realizada) y siguiendo las dimensiones consideradas esenciales para profundizar en la realidad educativa investigada (estructura de ámbitos en el protocolo), destacar las siguientes:

- 1º. En cuanto al nivel socioeconómico y sociocultural de los alumnos de los centros que participaron, casi en exclusividad manifestaron pertenecer a un nivel bajo medio. Sólo uno de los Directores afirmó que el nivel era alto. Así mismo, en el 78% de los casos, el colegio era de integración y en un 98% tenía escolarizados alumnos de diferentes países.
- 2º. Referido a la Formación del Profesorado, los Directores manifiestan en un 96% que el profesorado de sus centros está motivado ante la innovación educativa y en un 74% declaran que participan en proyectos educativos referidos a informática, conflictos y convivencia, intervención educativa e integración de minorías. Acerca de la formación permanente del

profesorado, afirman que se organiza desde sus centros en el 62% de los casos, demandando formación sobre informática y Nuevas Tecnologías (46%), referida a conflictos y convivencia (22%), acerca de intervención educativa (12%) y sobre diversidad e interculturalidad (12%). En cuanto a la formación permanente ofrecida a través de los Centros de Profesores y Recursos, manifestaron que no era satisfactoria para el profesorado un 57% de los Directores, justificando razones como: ser válida para sólo los sexenios, escasa calidad, inadecuada a las necesidades y deficiencias organizativas.

- 3º. Respecto a la atención de los superdotados, como ya se indicó anteriormente, los directores **reconocieron en un 94% que el Proyecto Educativo de sus centros no contempla la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual** y sólo un 12% afirmaron tener escolarizados alumnos diagnosticados como superdotados (a través de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, departamentos de Orientación, estudio de la Comunidad o desde centros privados) a un total de 17 niños. Así mismo, sobre la atención educativa que ofrece a estos alumnos, en un sólo caso el Director confirmó el apoyo, concretamente en Habilidades Sociales, revelándose, además, **que ninguno de los colegios tiene profesores de apoyo para estos niños**, según reconocieron los propios directores. En cuanto a las necesidades formativas acerca de estos niños, se puso de relieve en los aspectos y porcentajes siguientes: sobre las características de estos alumnos el 40%, respecto a recursos y metodología el 28% **y referido al conocimiento de sus necesidades el 18%.**

- 4º. En el ámbito establecido para la recogida de las observaciones más pertinentes, **destacar que los directores insisten en la falta de formación, de recursos y de actualización para la atención educativa diferenciada de estos alumnos, percibiéndose actitudes poco favorables hacia ellos, e incluso, y muy especialmente, la certeza que manifiestan de no tener escolarizados a esa población concreta de alumnos en sus centros, ni en el presente ni en el futuro.** También reconocen su preocupación por la disciplina, debido a la conflictividad en sus centros y por la integración de minorías étnicas y alumnos extranjeros.

7.6. Sexta conclusión. Prevalencia de la superdotación.

La última de las conclusiones hace referencia al objetivo que pretendía “analizar la representación numérica de niños superdotados que, según sus maestros, están presentes en sus aulas”. Así mismo, la última de las hipótesis planteadas, en función de este objetivo, fue formulada en los siguientes términos: “contrastar la prevalencia teórica de la superdotación con la experiencia docente respecto a estos alumnos”.

Según los datos extraídos de la muestra, la experiencia docente con alumnos superdotados en las muestras de maestros en ejercicio que han participado en este estudio revela lo siguiente:

- En el caso de los maestros de centros públicos, el 85'9 % dice no tener experiencia con estos alumnos. En los maestros de colegios concertados el porcentaje también es alto, pues se trata de un 82'86 %.
- Dentro de la muestra de maestros en activo que superan los 19 años de servicio (N=312), **258** manifiestan **no tener ninguna experiencia en Educación Especial**. Destacar que en el caso de 13 de ellos, que manifestaron además haber trabajado por encima de trece años en el campo de la Educación Especial, **únicamente 3 declaran haber tenido experiencia docente con alumnos superdotados**, mientras que los **10 restantes dicen no haber tenido ningún alumno de estas características en sus aulas**.

Teniendo en cuenta las características de las muestras de maestros (de 40 a 59 años el 70,27% de ellos), éstos revelan, mayoritariamente, un elevado número de años de servicios docentes (el 42,48% han cumplido más de 26 años de docencia) y, sin embargo, los porcentajes obtenidos ponen de manifiesto su escasa experiencia con estos alumnos y la casi nula representación numérica de estos en las aulas.

De ello se podría contrastar que **la prevalencia teórica** que los distintos autores manifiestan (Terman: entre 1 y 5%, Wallace: 5%, Gagné: entre el 2 y el 5%, García Yagüe sobre el 6% en la población española, o incluso Renzulli: entre el 15 y 20%) **no se corresponde con los bajísimos porcentajes de experiencia docente con dichos alumnos**.

**INDICES DE CUADROS / FIGURAS /
GRÁFICOS / TABLAS**

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1:	Términos y características según los diferentes autores	60
Cuadro 2:	Aproximaciones a los términos "Necesidades Educativas Especiales" y "Educación Especial"	70
Cuadro 3:	Evolución de las categorías de handicaps	74
Cuadro 4:	Principales aportaciones de Galton y Terman	113
Cuadro 5:	El nuevo paradigma de las capacidades superiores	151
Cuadro 6:	Diferencias entre el paradigma tradicional y el actual en la educación de los superdotados	152
Cuadro 7:	Estereotipos de la superdotación	209
Cuadro 8:	Los aspectos positivos y negativos de la conducta de los alumnos superdotados	213
Cuadro 9:	Características y problemas de la superdotación	214
Cuadro 10:	Características del niño superdotado y problemas concomitantes	215
Cuadro 11:	Características de la superdotación	216
Cuadro 12:	Características de la superdotación y posibles problemas asociados	217
Cuadro 13:	Características de los alumnos de alta capacidad y repercusiones conductuales	218
Cuadro 14:	Características observables de los niños superdotados	219
Cuadro 15:	Elementos internos y externos del superdotado	220
Cuadro 16:	Características del superdotado	221
Cuadro 17:	Características del comportamiento de niños superdotados	222

Cuadro 18:	Ejemplos de características de niños superdotados creativos	222
Cuadro 19:	Algunas respuestas formuladas por los Maestros de Centros Públicos (EEA8)	430
Cuadro 20:	Algunas respuestas formuladas por los Maestros de Centros Concertados (EEA8)	430
Cuadro 21:	Algunas respuestas formuladas por los Maestros en Formación (EEA8)	431
Cuadro 22:	Manifestaciones favorables a la aceptación – Maestros Centros Públicos	432
Cuadro 23:	Manifestaciones favorables a la aceptación – Maestros Centros Concertados	433
Cuadro 24:	Manifestaciones favorables a la aceptación – Maestros en Formación	433

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1:	La concepción de los “Tres anillos” de la sobredotación	164
Figura 2:	Modelo triádico de la sobredotación	166
Figura 3:	Modelo psicosocial de los factores que componen la superdotación	167
Figura 4:	Teoría Pentagonal Implícita de la Superdotación Intelectual	173
Figura 5:	La pirámide del desarrollo de las capacidades excepcionales de Piirto	180
Figura 6:	Modelo de la estructura de la superdotación	181
Figura 7:	Modelo global de los factores que componen la superdotación	184
Figura 8:	Componentes de las altas habilidades	186
Figura 9:	Factores y condiciones para la superdotación	187
Figura 10:	Factores que influyen en el desarrollo del talento	195
Figura 11:	Modelo diferencial de superdotación y talento	196
Figura 12:	Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento de Gagné (2000)	198

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráficos 1 a 20 a.i.:	Maestros en ejercicio y en formación: perfil de la muestra	337
Gráficos 21 a 28 a.i.:	Gráficos de medias del bloque I Educación Especial – apartado a	353
Gráficos 29 a 39 a.i.:	Gráficos de medias del bloque I Educación Especial – apartado b	359
Gráficos 40 a 52 a.i.:	Gráficos de medias del bloque III Educación de los alumnos superdotados – apartado a	366
Gráficos 53 a 61 a.i.:	Gráficos de medias del bloque III Educación de los alumnos superdotados – apartado b	374
Gráficos 62 a 68 a.i.:	Gráficos de medias del bloque III Educación de los alumnos superdotados – apartado c	380
Gráficos 69 a 72 a.i.:	Gráficos Formación Maestros Centros Públicos	385
Gráficos 73 a 76 a.i.:	Gráficos Formación Maestros Centros Concertados	389
Gráficos 77 a 81 a.i.:	Gráficos Formación Maestros en Formación	393

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1:	Nº total de Centros Educativos de Madrid Capital por Distritos	312
Tabla 2:	Nº total de Maestros de Madrid Capital (1999) según Régimen Jurídico	313
Tabla 3:	Nº total de Alumnos matriculados durante el curso 00/01	313
Tabla 4:	Distribución de los sujetos de la muestra total	314
Tabla 5:	Relación de Distritos obtenidos aleatoriamente	315
Tabla 6:	Porcentaje de participación de los Centros Públicos	324
Tabla 7:	Porcentaje de participación de los Centros Concertados	325
Tabla 8:	Cuestionarios cumplimentados en C. Públicos / Distrito	327
Tabla 9:	Cuestionarios cumplimentados en C. Concertados / Distrito.	328
Tabla 10:	Distribución de la muestra "Alumnos en Formación" según especialidad	330
Tabla 11:	Número de entrevistas a Directores	332
Tabla 12:	Cruce variables (Grupos procedencia / Total ítems)	350
Tabla 13:	Cruce variables (Maestros en activo / Ítems exclusivos)	351
Tabla 14:	Media y Desviación típica de los ítems del bloque I Educación Especial – apartado a	352
Tabla 15:	Cruce variables (Grupos procedencia / Bloque I.a)	356

Tabla 16:	Media y Desviación típica de los ítems del bloque I Educación Especial – apartado b	358
Tabla 17:	Cruce variables (Grupos procedencia / Bloque I.b)	363
Tabla 18:	Media y Desviación típica de los ítems del bloque III Educación de los alumnos superdotados – apartado a	365
Tabla 19:	Cruce variables (Grupos procedencia / Bloque III.a)	371
Tabla 20:	Cruce variables (Maestros en activo / Ítem exclusivo)	372
Tabla 21:	Media y Desviación típica de los ítems del bloque III Educación de los alumnos superdotados – apartado b	373
Tabla 22:	Cruce variables (Grupos procedencia / Bloque III.b)	377
Tabla 23:	Cruce variables (Maestros en activo / Ítem exclusivo)	377
Tabla 24:	Media y Desviación típica de los ítems del bloque III Educación de los alumnos superdotados – apartado c	379
Tabla 25:	Cruce variables (Grupos procedencia / Bloque III.c)	382
Tabla 26:	Cruce variables (Maestros en activo / Ítems exclusivos)	383
Tablas 27 a 40 a.i.:	Cruce variables (Formación recibida – Bloque II.a.1 / V. numéricas) de cada muestra	397
Tablas 41 a 56 a.i.:	Cruce variables (Formación recibida – Bloque II.a.2 / V. numéricas) de cada muestra	403

Tablas 57 a 73 a.i.:	Cruce variables (Formación recibida – Bloque II.a.3 / V. numéricas) de cada muestra	410
Tablas 74 a 90 a.i.:	Cruce variables (Formación recibida – Bloque II.b -maestros en activo- y apartados b y c –maestros en formación- / V. numéricas) de cada muestra.	416
Tabla 91:	Cruce variables (EEA8 / Bloques I y III)	427
Tabla 92:	Porcentajes respuesta pregunta abierta ítem EEA8	428
Tabla 93:	Porcentajes aceptación / rechazo en la pregunta abierta ítem EEA8	429
Tabla 94:	Cruce variables (Especialidad / Bloques I.y III)	435
Tabla 95:	Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EEA8	436
Tabla 96:	Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EEB3	436
Tabla 97:	Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EEB5	436
Tabla 98:	Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EASC5	437
Tabla 99:	Cruce variables (Especialidad elegida/ Bloques I. y III)	438
Tabla 100:	Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EEA3	440
Tabla 101:	Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EEA4	441
Tabla 102:	Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EEA6	441
Tabla 103:	Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EEA8	442

Tabla 104:	Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EEB1	442
Tabla 105:	Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EEB3	443
Tabla 106:	Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EEB10	443
Tabla 107:	Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EASA1	443
Tabla 108:	Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EASA2	444
Tabla 109:	Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EASA7	444
Tabla 110:	Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EASA8	445
Tabla 111:	Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EASA111	445
Tabla 112:	Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EASB1	445
Tabla 113:	Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EASB4	446
Tabla 114:	Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EASB5	446
Tabla 115:	Grupos con diferencias significativas entre sí en el ítem EASB6	447
Tablas 116 a 150 a.i.:	Frecuencias y Porcentajes de los contenidos de la entrevista a Directores	449

BIBLIOGRAFÍA

- Acereda A, Sastre S. (1998). *La superdotación*. Madrid: SÍNTESIS.
- Acereda Extremiana A. (2000). *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide.
- Ainscow M. (1995). "Special Needs through school improvement; school improvement through Special Needs". In Clark A; Dyson A. and Millward A. (Eds.). *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton Pub.63-77.
- Ainscow M. (1995). *Necesidades Especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Ediciones Unesco-Narcea, S.A. de Ediciones.
- Alonso J.A., Renzulli J.S. y Benito Y. (2003). *Manual Internacional de Superdotados. Manual para profesores y padres*. Madrid: EOS.
- Álvarez González B. (1998). *Un programa de enriquecimiento para alumnos biendotados de cinco a siete años*. Tesis Doctoral. Madrid. UNED.
- Álvarez González B. (2000). *Alumnos de altas capacidades. Identificación e intervención educativa*. Madrid: Bruño.
- Alvino G., McDonnell R.C. y Richert S. (1982). *National report on identification. Comprehensive identification of gifted and talented youth*. Sewel, New Jersey: Educational improvement Center-South.
- Arnáiz P. (1988). "Un análisis de la Educación Especial hoy". *Anales de Pedagogía* 6, 7-26.
- Arocas E, Martínez P. y Samper I. (1994). *La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos*. Generalidad Valenciana. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ashman A.F. (1982). "Prevention or cure? Changing Attitudes Toward Retarded Persons". *Mental Retardation Bulletin* 10 (1), 18-35.
- Baker H.J. (1996). *Los superdotados. Introducción al estudio de los niños sub y superdotados*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Balbás M.J. (1995). *Proyecto Docente*. Inédito. Universidad de Sevilla.
- Balbás M.J. (1994). *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona: PPU.

- Ballard K. (1990). "Special Education in New Zealand: Disability, politics and empowerment". *International Journal of Disability. Development and Education*. 37 (2), 109-124.
- Ban-Mikkelsen N. (1975). "El principio de normalización". *Siglo Cero* 37, 16-21.
- Barbe W.B. y Renzulli J. (1975). *Psychology and education of the gifted*. New York: Irvington.
- Barton L. (1989). *Disability and labour market: A socio-political perspective. Integration at work*. Róterdam: Pedagogi Institut.
- Bautista Jiménez R. (comp.) (1993). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Becker W.C., Engelmann S. y Tomas D. (1971). *Teaching: A course in applied psychology*. Chicago: Science Research.
- Benbow C.P. (1979). The Components of SMPY's Smorgasbord of Accelerative Options. *Intellectually Talented Youth Bulletin*, 5 (10), 21-23.
- Benbow C.P. (1998a). Acceleration as a Method for Meeting the Academic Needs of Intellectually Talented Children. En VanTassel-Baska J. (Ed.). *Excellence in Educating Gifted & Talent Learners*. Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Benbow C.P. (1998b). Grouping Intellectually Advanced Students for Instruction. En VanTassel-Baska J.: *Excellence in Educating Gifted & Talented Learners*. Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Benito Mate Y. (1997). *Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados*. Valladolid: Amarú.
- Benito Mate Y. (1994). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Valladolid: Amarú.
- Benito Y. (1992). *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Valladolid: Amarú.
- Benito Y. (1992). *La problemática del niño superdotado*. Valladolid: Amarú.
- Benito Y. (1999). *¿Existen los superdotados?* Barcelona: Editorial Praxis.

- Best J.W. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid: ediciones Morata. Novena edición.
- Binet A. y Simon. (1905). "A propos de la mesure de l'intelligence (concerning the Assessment of Intelligence). *Année Psychologique*, 11, 69-82.
- Birck J.V. (1974). *Mainstreaming: Educable Mentally Retarded Children In Regular Classes*, Reston (Virginia): The Council for Exceptional Children.
- Blanco M.C. (2001). *Guía para la identificación y el seguimiento de alumnos superdotados: educación primaria*. Bilbao: Ciss-Praxis.
- Brennan W. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: M.E.C./ Siglo XXI.
- Bury M. (1979). "Perspectives in disablement". *Internacional Journal of Rehabilitation Research*, 2 (3), 31-35.
- Cabada J.M. (1985). "La Educación Especial: Situación especial y expectativas". En Gisbert J. y otros (Eds). *Educación Especial*. Madrid: Cincel. 13-46.
- Canevaro A. (1984). "Lessons from the periphery". *Prospects*, XIV, 3, 327. París.
- Caño Sánchez M. Del (2001). "Formación Inicial del profesorado y atención a la diversidad: alumnos superdotados". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 40, abril, 135-146.
- Carrier J. (1983). "Masking the social in educational knowledge: The case of learning disability theory". *American Journal of Sociology*, 88, 948 - 74.
- Castejón J.L., Prieto M.D. y Rojo A. (1997). "Modelos y estrategias de identificación del superdotado". En Prieto Sánchez M.D. *Evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Castelló A. (1995). "Estrategias de enriquecimiento del currículum para alumnos y alumnas superdotados". *Aula de innovación educativa*, 45, 19-26.
- Chaffinn J.D. (1975). "¿Retrasados mentales en escuelas normales?". *Siglo Cero* 42, 23-30

- Clark B. (1992). *Growing up Gifted: Developing the Potencial of Children at Home and at School*. Los Angeles: California State University.
- Clark C, Callow R. (1998). *Educating Able Children. Resource Issues and Processes for Teachers*. London: A NACE / Fulton Publication.
- Constitución española, de 9 de diciembre de 1931 (*Gaceta de Madrid*, 10 de diciembre).
- Constitución española, de 27 de diciembre de 1978 (*BOE*, 29 de diciembre).
- Coriat A.R. (1990). *Los niños superdotados. Enfoque Psicodinámico y Teórico*. Barcelona: Herder - Colección "Biblioteca de Psicología" 162.
- Cornell D.G., Delcourt M.A., Goldberg M.D. y Bland L.C. (1992). "Characteristics of Elementary Students Entering Gifted Programs: The Learning Outcomes Project at the University of Virginia". *Journal for the Education of the Gifted*, 15(4), 309-331.
- Daurio S.P. (1979). "Educational Enrichment versus Acceleration: A Review of the Literature". En George W.C., Cohn S.J. y Stanley J.C. (Eds.). *Educating the Gifted. Acceleration and Enrichment*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Davis G.A. y Rimm S.A. (1994). *Education of the Gifted and Talented*. Boston: Allyn and Bacon.
- Deustch Smith D. y Robinson S. (1989). "Educación del niño con dificultad de Aprendizaje". En Morris y Blatt. *Educación Especial. Investigaciones y Tendencias*. Buenos Aires: Panamericana.
- Dueñas M.L. (1991). "La integración escolar: Aproximación a su teoría y a su práctica". *Cuadernos de la UNED*, Madrid: UNED.
- Dunst C.J. (1976). "Attitudes of parents with Children in contrasting early education programs". *Mental Retardation Bulletin* 4 (3) 120-132.
- Echeíta G. (1994). "A favor de una educación de calidad para todos". *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 66-67.
- Ellis J. y Willinsky J. (Ed). (1999). *Niñas, mujeres y superdotación. Un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*. Madrid: Narcea.

- Escolano Benito A. (1985). *Diccionario Ciencias de la Educación. Historia de la Educación I*. Madrid: Anaya.
- Esteban de J. y González Trevijano, P.J. (1993). *Curso de Derecho Constitucional Español II*. Madrid: Servicio de Publicaciones, Facultad de Derecho. U.C.M.
- Everitt B. S. (1992). *The Analysis of Contingency Tables*. Chapman & Hall. Second Edition.
- Eyre D. (1997). *Able Children in Ordinary Schools*. London: David Fulton Publisher.
- Eysenck H.J. (1983). *Estructura y medición de la inteligencia*. Barcelona: Herder.
- Eysenck H.J. (1988). "La naturaleza y medición de la inteligencia". En Freeman J. (dir.). *Los niños superdotados. Aspectos Psicológicos y Pedagógicos*. Madrid: Santillana – Colección "Aula XXI".
- Feldhusen J.F. & Moon S. (1995). "The educational continuum and delivery of services". In Genshaft J.L., Bireley M., & Hollinger C.L, (Eds.). *Serving gifted and talented students: A resource for school personnel* (pp.103-121). Austin, TX: PRO-ED.
- Feldhusen J.F. (1988). "Learning and Cognition of Talented Youth". En VanTassel-Baska J. *Comprehensive Curriculum for Gifted Learners*. Boston: Allyn and Bacon.
- Feldhusen J.F. (1992). *Talent identification and development in education* (TIDE). Sarasota, FL: Center for Creative Learning.
- Fernández Gálvez J. (1999). "Teoría y práctica de la integración educativa". En Sánchez Palomino A. y Torres González J.A. (Coords.). *Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Paidós.
- Fernández González G.M. (1993). *Teoría y análisis práctico de la integración*. Madrid: Escuela Española.
- Fernández Pérez M. (2004). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular*. Didáctica aplicable. Madrid: Siglo XXI.

- Fernández Pérez M. (2004). *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Fernández Pérez M. (2005). *La profesionalización del docente*. Madrid: Siglo XXI.
- Ferrán Aranaz M. (1996). *SPSS para Windows. Programación y Análisis Estadístico*. Mc Graw Hill.
- Fierro A. (1987). "Desarrollo cognitivo. Intervención e integración en los deficientes mentales". *Revista de Educación*, nº Extraordinario, 105-131.
- Fierro A. (1988). "La Educación Especial hoy". *Siglo Cero*, 117, 20-25.
- Fortes Ramírez, A. (1999). "Evaluación de programas de integración escolar". En Sánchez Palomino y Torres González. *Educación Especial I*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Freeman J., Span P. y Wagner H. (1995). *Actualizing Talent. A Lifelong Challenge*. London: Cassell Education.
- Freeman J. (1988). *Los niños superdotados. Aspectos Psicológicos y Pedagógicos*. Madrid: Santillana – Colección "Aula XXI".
- Freeman J. (1991). *Bright as a button. How to encourage your children's talents 0-5 years*. London: Cartoons by Willow.
- Freeman J. et al.(1985). *The psychology of gifted children*. New York: Wiley and sons.
- Fulcher G. (1989). *Disabling Policies? A Comparative Approach to Education Policy and Disability*. Londres: Falmer.
- Gagné F. (1985). "Giftedness and talent: reexamining a reexamination of the definitios". *Gifted Child Quartely*, 29 (3), 103-112.
- Gagné F. (1999). "El desarrollo del talento es una compleja coreografía entre múltiples influencias causales". En Sipán Compañé A. (Coord.). *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Huesca: Mira Editores.
- Gallagher J.J. (1965). *Teaching gifted students: A book of readings*. Boston; Allyn & Bacon.

- Gallagher J.J. (1988). "Evolución de la educación del superdotado en diferentes culturas". En Freeman J. (dir.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana Colección "Aula XXI".
- Gallagher J.J. (1994). "The pull of societal forces on special education". *The Journal of Special Education*, 27, 521-530.
- Gallego Rico S. y Román Sánchez J.M. (1993). "Competencias del maestro de niños superdotados". *Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº16, Enero/Abril, 97-110.
- Galton F. (1869). *Hereditary Genius: and inquiry into its Laws and consequences*. Londres: MacMillan.
- Garanto J. (1984). "Educación especial". En SANVISENS, A. (dir.). *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova, 306-336.
- García Artal M.V. (1990/1991). *El niño Bien Dotado en la E.G.B.: Estudio Psicopedagógico de una muestra de alumnos de Primero de la zona Centro*. (Madrid, Ávila, y Guadalajara). Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- García García E. (1989). "El niño especial". En Mayor J. (dir.). *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya. 195-219.
- García Garrido J.L. (1993). *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: Dykinson.
- García Hernández F. (2004). "Una educación de calidad para los niños bien dotados desde la atención a la diversidad. De la educación integradora a la educación inclusiva". *Revista Complutense de Educación*, 15 (2), 597-620.
- García Hoz V. (1960). *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rialp.
- García Yagüe J. (1979). "Dimensiones psicopedagógicas y predicción del rendimiento escolar". *Rev. Ps. Gen. y Apl.* 160 (1), 907-8.
- García Yagüe J. (1985). "Niños bien dotados". En Molina S. *Enciclopedia Temática en Educación Especial*. Madrid: CEPE.
- García Yagüe J. (1985). *El niño bien dotado en España*. Madrid: CEPE.

- García Yagüe J. y otros (1986). *El niño bien dotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación Española en el primer ciclo de E.G.B.* Madrid: CEPE.
- García-Alcañiz E., Izquierdo A. (1995). "Conceptualización y modelos en la superdotación". *Revista de Ciencias de la Educación* 162, abril-junio, 149-161.
- Gardner H. (1998). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad.* Barcelona: Paidós.
- Genovard C. (1990). *Estudio preliminar sobre la identificación del alumno superdotado.* Madrid: Fundación Juan March.
- Genovard C. y Castelló A. (1990). *El límite superior. Aspectos Psicopedagógicos de la Excepcionalidad Intelectual.* Madrid: Pirámide.
- Genovard C. (1982). "Hacia un esquema previo para el estudio del superdotado". *Cuadernos de Psicología* 6 (1), 114-144.
- Genovard C. (1983). "Educación Especial para profesores de educación especial de niños excepcionales superdotados: inventando el futuro". *Educación*, 3, 27-46.
- Genovard C., Gotzens C., y Montané J. (1988). "Psicología Educativa del superdotado". En *Psicología de la Educación*. Barcelona: CEAC.
- Genovard C., y Castelló A., Gotzens C. y Monereo C. (1989). *L'alumne superdotat.* Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Gilford J.P. y Strom R.D. (1978). *Creatividad y educación.* Buenos Aires: Paidós.
- Gilford J.P. (1967). *The nature of human intelligence.* New York: McGraw-Hill.
- Giné C. (1987). "El retraso en el desarrollo: Una respuesta educativa". *Infancia y aprendizaje*, 39 (40), 83-94.
- Gómez Castro J.L. (2000). *Mi hijo es sobredotado. Y, ¿ahora qué?* Madrid: EOS.
- González Gómez M.C. y J.P. (1997). *El niño superdotado.* Barcelona: CIMS.

- González Jiménez F.E. (1990). "Sobre la fundación y el valor de la didáctica". *Revista Complutense de Educación* 1 (2), 241-266.
- González Jiménez F.E. (1990). "Sobre la situación y el significado de la Didáctica". *Revista Complutense de Educación* 1 (1), 31-54.
- González Jiménez F.E. (1993). *Estudio sobre los fundamentos, cometidos y estructura de una Facultad de Educación*. Madrid: Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense.
- González Jiménez F.E. (2002). *Formación de los profesionales de la Educación. Una propuesta práctica*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- González F.E., Macías E. y García, F. (2002). "La pedagogía hospitalaria: reconsideración desde la actividad educativa". *Revista Complutense de Educación* 13 (1), 303-365.
- González Jiménez F.E., Díez Barrabés M. (2004). "Las didácticas específicas: consideraciones sobre principios y actividades". *Revista Complutense de Educación* 15 (1), 253-286.
- González Jiménez F.E., Macías Gómez E. (2004). "En torno al tema de la calidad en educación. Realidad y leyes". *Revista Complutense de Educación*, 15 (1), 301-336.
- González Jiménez F.E. (2005). "Investigar en la formación y en la práctica de los docentes". *Revista Complutense de Educación* 16 (2), 765-790.
- Gotzens C, González C (1993). "Socialización" en PÉREZ L. (comp.) *10 palabras clave en superdotados*. Navarra: Verbo Divino.
- Grau Company S. (1995). *La formación de Profesores de Primaria con alumnos superdotados*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Grinder J. (1985). "The giften in our midst: by their divine, deeds, neuroses and mental rest scores we have known them". En Horowitz F.D. y O'Brien M. (Eds.). *The gifted and the talented: Developmental perspectives*. Washington DC: American Psychological Corportation.
- Guerrero López J.F. (1991). *Introducción a la investigación etnográfica en Educación Especial*. Salamanca: Amarú.

- Halgren D.W, Clarizio H.F. (1993). "Categorical and programming changes in special education services". *Exceptional Children*, 59, 547-555.
- Hallahan D, Kauffman J.M. (1994). *Exceptional children. Introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hegarty S. (1987). *Meeting special need in ordinary school*. Salisbury: Cassel.
- Heward, W. (1998). *Niños Excepcionales. Una introducción a la Educación Especial, 5ª Ed.* Madrid: Prentice Hall.
- Hildreth G.H. (1966). *Introduction to the gifted*. New York: McGraw-Hill.
- Houck C. y Sherman A. (1979). "The mainstreaming current flows two ways". *Academic Therapy*, 15, 2.
- Howley C.B., Howley A. y Pendarvis E.D. (1995). *Out of our Mind. And-Intellectualism and Talent Development in American Schooling*. New York: Teachers College Press.
- Hume Figueroa M.R. (1989). *Seguimiento y estudio psicopedagógico de niños bien dotados. Análisis de una muestra de niños andaluces*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Hume M. (2000). *Los alumnos intelectualmente bien dotados*. Barcelona: Edebé – Colección INNOVA.
- Imbernón F. (1999). "De la formación espontánea a la formación planificada: La política de formación permanente en el Estado español". En Pérez A., Barquín J. y Angulo J.F. (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Akal.
- INSERSO (1983). *Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías. Manual de las consecuencias de la enfermedad*. Madrid: Insero.
- Iscoe I. y Payne S. (1972). "Development of a revised scale for the functional classification of exceptional children". En Trapp E.P. and Himelstein P.(Eds.). *Readings on the exceptional child 7-29*. New York: Appleton- Century-Crofts.
- Jensen A.R. (1969). "How much can we boost IQ and scholastic achievement?" *Harvard educational Review* 39, 1-123.

- Jiménez Fernández C. (1994). *Educación diferenciada del alumno bien dotado*. Madrid: UNED.
- Jiménez Fernández C. (1995). "Modelos de intervención pedagógica con alumnos bien dotados". *Revista de Ciencias de la Educación* nº 162 abril-junio 215-231.
- Jiménez Fernández C. (2000). *Diagnóstico y Educación de los más capaces*. Madrid: UNED.
- Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Ediciones Akal, 3ª Edición.
- Kephart N.C. (1971). *The slow learner in the classroom* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merril /Prentice Hall.
- Khatena, J, (1978). *The creatively gifted child*. New York: Vantage Press.
- Khatena J. (1982). *Educational Psychology of the gifted*. New York: John Willey and sons.
- Kulik J.A. y Kulik C.C. (1984a). "Synthesis of Accelerates Instruction on Students". *Review of Educational Research* 42 (2), 84-89.
- Kulik J.A. y Kulik C.C. (1984b). "Effects of Accelerated Instruction on Students". *Review of Educational Research* 54 (3), 409-425.
- Lambert J. (1978). *Introducción al retraso mental*. Barcelona: Herder.
- Landau E. (1987). *El vivir creativo. Teoría y práctica de la creatividad*. Barcelona: Herder – Colección Biblioteca de Psicología 152
- Landau E. (2003). *El valor de ser superdotado*. Madrid: MECD, CAM y Fundación CEIM.
- Laylock B. (1979). *Gifted Children*. Scott Foresman, Grenview, Illinois.
- León M.J. (1995). *Proyecto Docente*. Inédito. Universidad de Granada.
- León O.G, y Montero I. (2002). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Mc-GrawHill. 3ª Edición.

- Ley de bases de 17 de julio de 1857, autorizando al Gobierno para formar y promulgar una ley de Instrucción Pública (9 de septiembre de 1857). "Ley Moyano".
- Ley 14/1970, de 4 de agosto de 1970, General de Educación (LGE) y Financiación educativa. Boletín Oficial del Estado de 6 de agosto de 1970.
- Ley 13/1982, de 7 de abril de 1982 de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). Boletín Oficial del Estado de 30 de abril de 1982.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio del Derecho a la Educación (LODE). Boletín Oficial del Estado de 17 de julio de 1985.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE). Boletín Oficial del Estado de 24 de diciembre de 2002.
- Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, 1989: M.E.C.
- López Andrada B, Cabezas Fernández M, Muñiz Gutiérrez M.C., y otros (1991). *"Detección precoz de alumnos bien dotados de Preescolar en una zona periférica de Madrid (Móstoles) y diseño de un programa de actuación posterior"*. Proyecto de Investigación financiado por el C.I.D.E.
- López Andrada B, Cabezas Fernández M, Urraca Martínez S, González Mejía M.J., y López Medina B. (1997). *Alumnos superdotados. Primer seguimiento del estudio longitudinal de una muestra de 108 alumnos potenciales superdotados nacidos en 1985*. Ayudas a la investigación educativa, convocatoria 1995, C.I.D.E.- M.E.C.
- López Andrada B. (1990/1). *Análisis de una muestra de alumnos Bien dotados. Seguimiento y estudio de un grupo de alumnos de tercero de E.G.B. de la zona Centro*. (Madrid, Ávila y Guadalajara). Tesis Doctoral, Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid.
- López Andrada B. (1998). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

- López Escribano, C. (2002). *Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados. Propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar*. Tesis Doctoral, Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- López Escribano, C. (2000). "La aceleración escolar: una estrategia para el alumno de alta capacidad intelectual". *Boletín del Colegio Oficial y Profesional de Educación*, 111, 15-17.
- López Guerra, L., Espín, E., García Morillo, J., Pérez Tremps, P. y Satrústegui, M. (1997). *Derecho Constitucional. VI. El ordenamiento constitucional: derechos y deberes de los ciudadanos*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- López Melero M. (1990). *La integración escolar, otra cultura*. Málaga: Cuadernos Puerta Nueva.
- Lou Royo, A. y López Urquizar, N. (1999). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Lovitt T.C. (1982). *Because of my persistence...I've learned from children*. Englewood Cliffs NJ: Merrill/Prentice Hall.
- MacMillan D.L. (1982). *Mental retardation in school and society*. (2 end. Ed.).
- Maker C.J. (1989). *Critical issues in gifted education: Defensible programs for cultural and ethnic minorities*. Austin, TX: PRO-ED.
- Maker C.J. (1993). "Creativity, intelligence, and problem solving: A definition and design for cross-cultural research and measurement related to giftedness". *Gifted Education International*, 9 (2), 68-77.
- Maker J. (1989). "Educación del superdotado: Tendencias significativas". En Morris y Blatt. *Educación Especial. Investigaciones y Tendencias*. Buenos Aires: Panamericana.
- Manrique G. (1933). *La selección de los niños bien dotados*. Madrid: Aguilar.
- Marcelo García C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Marcelo García C. (1994, 1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

- Marchesi A. (1988). "Prólogo a la edición española". En Hegarty S, Hodgson A. y Clunies-Ross (Eds.). *Aprender juntos: La integración escolar*. Madrid: Morata.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1990). "Del lenguaje y del trastorno a las necesidades educativas especiales". En Marchesi, Coll y Palacios (Eds.). *Desarrollo Psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- Marín R. y Torres S. (1991). *Manual de creatividad*. Barcelona: Vicens Vives.
- Marland S.P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington DC: Government Printing Office.
- Martín Bravo C. (1996). *Superdotados. Problemática e intervención*. Valladolid: Servicio de Apoyo a la Enseñanza (Antiguo ICE) Universidad de Valladolid.
- Mayor Sánchez J.(dir.) (1989). *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya.
- Medina Balmaseda M.T. (1997). "La formación del profesorado en la educación de los niños superdotados". *Revista Complutense de Educación*, 8 (2), 43-55.
- Mena J.M. De (1996). *Mi hijo, ¿es superdotado? ¿normal? ¿torpe?*. Madrid: Bolsillo Mensajero.
- Miller A (1991). *El drama del niño bien dotado*. Barcelona: Tusquets.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1982). Real Decreto 2630/1982 de 6 de marzo por el que se ordena la Educación Especial. Madrid: M.E.C.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). La reforma educativa y los Centros Específicos de Educación Especial. Madrid: MEC. Dirección General de Renovación Pedagógica.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1994). *Educación de Alumnos Superdotados*. Madrid: M.E.C.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. Madrid: Dirección General

de Renovación Pedagógica, Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.

- Ministerio de Educación y Ciencia (1994). *La Educación Especial en el marco de la LOGSE*. Madrid: M.E.C. Secretaría de Estado de Educación.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1995). Real Decreto 696/1995, de 29 de abril (BOE, 2 de junio) de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Madrid: M.E.C.
- Monereo C. (1985). *Sistemas, modelos y técnicas de integración escolar del alumno excepcional*. Bellaterra: Publ. Universidad Autónoma.
- Monereo C. (1987). *Áreas de intervención del psicólogo de la Educación en la Integración Escolar del alumno con necesidades educativas excepcionales*. Badalona: Federación Ecom.
- Monks F.J. y Van Boxtel H.W. (1988). "Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva". En Freeman J. (dir.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana "Aula XXI".
- Montgomery D. (1996). *Educating the Able*. London: Cassell.
- Morris R. y Blatt B. (1989). *Educación Especial. Investigaciones y Tendencias*. Buenos Aires: Panamericana.
- Olerón P. (1976). *La inferioridad física en el niño*. Madrid: Oikos-Tau.
- OCDE (1994). *The integration of disabled children into mainstream education: Ambitions, theories and practices*. Paris.
- OMS - (1983). *Clasificación Internacional de deficiencias, discapacidades y Minusvalías*. Madrid: INSERSO.
- Orden Ministerial 9792 (BOE, 3 de mayo) de 24 de abril de 1996 por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
- Parrilla A. (1993). *Proyecto Docente*. Universidad de Sevilla.

- Passow A.H. (1958). *Enrichment of Education for the Gifted*. En Henry N.B. *Education for the Gifted*. Chicago: University of Chicago Press.
- Passow A.H. y Tannenbaum A.J. (1978). *Differentiated curriculum for the gifted and talented: a conceptual model*. New York: Teachers College Columbia University.
- Passow A.H. (1988). "El niño superdotado, excepcional". En Freeman J.: *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana-Colección Aula XXI.
- Patrice R. (1991). *Educación de alumnos superdotados*. MEC.
- Pendarvis E.D. (1981). "Gifted and Talented Children". En Berdine W.H. & Blackhurst A.E. (Eds.). *And introduction to Special Education*. Boston-Toronto: Little, Brown & Co.
- Pereira M. y Seabra-Santos M.J. (2001). "Vendedores de Algodao-Doce: Estudio Longitudinal Sobre a Antecipacao da Entrada". 1º Ciclo. *Sobredotacao* 2 (1), 69-86.
- Pérez Gómez A. y Gimeno Sacristán J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez L, y Domínguez P. (2001). *Escala de evaluación SEES. Aceleración escolar*. Madrid: ICCE
- Pérez L, Domínguez P, López C. y Alfaro E. (2000). *Educación hijos inteligentes. Superdotación, familia y escuela*. Madrid: Editorial CCS.
- Pérez L, Domínguez P. y Díaz O. (1998). *La educación de los más capaces. Guía para educadores*. Madrid: MEC.
- Pérez Sánchez L. (1993). *10 palabras clave en superdotados*. Navarra: Editorial Verbo Divino.
- Piirto J. (1994). *Talented children and adults: Their development and education*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Pollins L.D. (1983). "The Effects of Acceleration on the Social and Emotional Development of Gifted Students". En Benbow C.P. y Stanley J.C. (Eds.).

Academic Precocity. Aspects of its Development. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

- Pressey S.L. (1949). *Educational Acceleration: Appraisal and Basic Problems.* Columbus, Ohio: The Ohio State University Press.
- Prieto M.D. (Coord.) (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado.* Málaga: Aljibe.
- Proctor T.B., Black K.N. y Feldhusen J.F. (1986). "Early Admission of Selected Children to Elementary School: A Review of the Research Literature". *Journal of Educational Research*, 80(2), 70-76.
- Quay H.C. (1968). "The faces of educational exceptionality: Conceptual framework for assessment, grouping, and instruction". *Exceptional Children* 35, 25-31.
- Rayo Lombardo J. (1997). *Necesidades educativas del superdotado.* Madrid: EOS.
- Regadera López A. (1999). *¿Es mi hijo superdotado o inteligente?.* Madrid: Palabra.
- Renau D. (1984). "Principios y Condiciones". *Cuadernos de Pedagogía*, 120, 12-15
- Renzulli J.S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented.* Weathersfield, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli J. S., (1978). "What makes giftedness? Re-examing a definition". *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Renzulli J. S. (1994). *Schools for Talent Development.* Mansfield Center: Creative Learning Press.
- Renzulli J. S. y Reis S.M. (2003). "¿Qué es el enriquecimiento escolar? ¿Cómo se relacionan los programas para superdotados con la mejora escolar total?". En Alonso J.A., Renzulli J.S., Benito Y.: *Manual Internacional de Superdotados. Manual para profesores y padres.* Madrid: EOS.

- Resolución (BOE 16 de mayo) de 29 de abril de 1996 (MEC) por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
- Resolución de 20 de enero de 2000, por la que se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Consejería de Educación.
- Reyero M. y Tourón J. (2003). *El desarrollo del talento. La aceleración como estrategia educativa*. A Coruña: Netbiblo.
- Reynolds M.C, Wang M.C. y Walberg H.J. (1987). "The necessary restructuring of special and regular education". *Exceptional Children*, 53, 391-398.
- Reynolds M.C, Zetlin A.G. y Wang M.C. (1993). "20/20 analysis: Taking a close look at the margins". *Exceptional Children*, 59, 294-300.
- Rice J. (1970). *The gifted: Developing total talent*. Springfield III: Charles Thomas.
- Rogers K.B. (1990). *Ussing Effect Size to Make Good Decissions About Acceleration*. Little Rock, Arkansas: National Association for Gifted Children.
- Rogers K.B. (1992). "A Best-Evidence Synthesis of Research on Acceleration Options for Gifted Students". En Colangelo N., Assouline S.G. y Ambrosion D.L. (Eds.). *Talent Development: Proceedings from the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development*. New York: Trillium Press.
- Salvador Mata F. (1999). "Intervención didáctica en las dificultades de la lectura". En Lou Royo M. y López Urquizar N. *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Salvador Mata, F. (1999). "*Desarrollo curricular, organizativo y profesional en contextos de integración*". En Sánchez Palomino A. y Torres González J.A. *Educación Especial I Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Psicología Pirámide.

- Sanchez Manzano, E. (dir) (1999). *Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, Fundaciones RICH y CEIM.
- Sánchez Palomino, A. y Torres González J. (Coord.). (1999). *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Sandler A. y Robinson D. (1981). "Public attitudes and community acceptance of mentally retarded Persons: A review". *Education and Training of the Mentally Retarded* 16 (2), 97-103.
- Schiever S.W. y Maker C.J. (1997). "Enrichment and Acceleration: An Overview and New Directions". En Colangelo N. Y Davis G.A. (Eds.). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Serrano Segura J. (1992). *Modelos de Identificación de niños superdotados*. Tesis Doctoral, Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.
- Silverman L.K. (1995). "Highly gifted children". In Genshaft J.L., Bireley M. & Hollinger C.L. (Eds.). *Serving gifted and talented students: A resource for school personnel*. Austin, TX: PRO-ED.
- Sipán A. (1999). *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza: Mira Editores.
- Skrtic, M. T. (1991). *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver: Love.
- Sola Martínez T. y López Urquizar N. (1999). "La educación especial y los sujetos con necesidades educativas especiales". En Lou Royo M.A. y López Urquizar N. *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Sontag E., Sailor W. y Smith J. (1977). "The severely/ profoundly handicapped: Who are they? Where are we?" *The Journal of Special Education*, 11 (1), 5-11.
- Southern W.T., Jones E.D. y Stanley J.C. (1993). "Acceleration and Enrichment: The Context, and Development of Program Options". En Heller

- K.A., Monks F.J. y Passow A.H. (Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Spearman C. (1927). *The abilities of man*. New York: McMillan.
 - SPSS. SPSS 11.5. (2002). *Syntax Reference Guide*. SPSS Inc.
 - Stainback S. y Stainback W. (1984). "A Rationale for the Merger of Special and Regular Education". *Exceptional Children*, 51 (2). 102-111.
 - Stainback S. y Stainback W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
 - Stanley J.C. (1976). "The Case for Extreme Educational Acceleration of Intellectually Brilliant Youths". *Gifted Child Quarterly* 20 (1), 66-75.
 - Stephens T. y Braun B. (1980). "Measures of regulars classroom teachers attitudes toward handicapped children". *Exceptional Children* 46 (4) 292-294.
 - Stern W. (1911). *Intelligenzproblem und Schule*. Teubner: Leipzig.
 - Sternberg R. (1989). "Intelligence, wisdom and creativity: their natures and Inter.-relationships". En Lenn R. (Ed.). *Intelligence: measurement, theory and public policy*. 119-146. University of Illinois Press. Chicago, IL.
 - Sternberg R. (1990). *Más allá del cociente intelectual. Una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
 - Sternberg R. (1993). "The concept of "giftedness": a pentagonal implicit theory". En Ciba Foundation Symposium. *The Origins and development of high ability*. New York: John Wiley y Sons.
 - Sternberg R. (1997). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito de la vida*. Barcelona: Paidós.
 - Taylor R.L. y Sternberg L. (1989). *Exceptional children. Integrating Research and Teaching*. New York: Springer- Verlag.
 - Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires y Barcelona: Paidós.
 - Terman L. (1925). "Mental and physical traits of a thousand gifted children". En Terman L. (Ed.). *Genetic studies of genius* (Vol I). Stanford CA: Stanford University Press.

- Terman L. (1926-1959, 5 vols.). *Genetic Studies of Genius*. Stanford: Stanford University Press.
- Terman L.M. y Oden M.H. (1959). *The Gifted group at mid-life. Genetic studies 2 of genius (Vol 5)*. Stanford: Stanford University Press.
- Terrassier J.Ch. (1993). "Disincronía", en PÉREZ, L. (comp.). *10 palabras clave en superdotados*. Navarra: Verbo Divino.
- Terrassier J.Ch. (1994). "El síndrome de la disincronía", en Benito, Y. (coord.). *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Terrassier J.Ch. (1988). "Disincronía : Desarrollo irregular", en Freeman J. (dir.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana. "Aula XXI".
- Thurstone L.L. (1938). "Primary mental abilities", *Psychometric Monograph*. 1. Traducción castellana: Aptitudes mentales primarias. Madrid: TEA.
- Toledo M. (1984). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. Madrid: Santillana. "Aula XXI".
- Torrance E.P. y Miers R.E. (1976). *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana.
- Torrance P. (1965). *Cómo es el niño sobredotado y cómo enseñarle*. Buenos Aires: Paidós.
- Torre S. de la (1995). *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. Madrid: Escuela Española.
- Torre S. de la (1987). *Educación en la creatividad. Recursos para el medio escolar*. Madrid: Narcea.
- Torres González J. (1999). *Educación y Diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga: Aljibe.
- Tourón J., Peralta F. y Repáraz Ch. (1998). *La Superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: EUNSA.
- Tunick R., Platt J. y Bowen J. (1980). "Rural community attitudes toward the handicapped: implication for mainstreaming". *Exceptional Children* 46 (7) 449-650.

- UNESCO (1977). *La educación especial. Situación actual y tendencias en la investigación*. Salamanca: Sígueme.
- Urban K. (1988). "Actitudes hacia la Educación del Superdotado". En Freeman J. (dir.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana. "Aula XXI".
- Vega y Relea J. (1932). *El problema de la selección de los niños superdotados*. Burgos: Santiago Rodríguez.
- Verhaaren P. (1991). *Educación de alumnos superdotados. Una introducción a sus características, necesidades educativas y a las adaptaciones curriculares que precisan*. Documentos. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- Vigotski P. (1973). "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar". En Luria y otros (comp.). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Villar Angulo L.M. (1990). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo profesional*. Granada: ICE y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Wallace B. (1988). *La educación de los niños más capaces. Programas y recursos didácticos para la escuela*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Warnock M. (1978). *Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Webb J.T, Meckstroth E.A. y Tolan S.S. (1992). *Guiding the Gifted Child*. Columbus, OH: Ohio Psychology Press.
- Webb J.T. (1993). "Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children". En Heller, Monks y Passow (Ed.), o.c., 525-538.
- Weisberg R.W. (1987). *Creatividad. El genio y otros mitos*. Barcelona: Labor.
- White B. (1988). "Capacidad y sobredotación". En Freeman J. (dir.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana. Colección Aula XXI.

-
- Whitmore J. (1980). *Giftness, Conflict and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.
 - Whitmore J. (1988). "Nuevos retos a los métodos de identificación habituales". En Freeman J. (dir.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana. Colección Aula XXI.
 - Wilson J.D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós- M.E.C.
 - Witty P.A. (Ed) (1951). *The gifted child*. Boston: D.C. Heath & Company.
 - Wolman C., Thurlow M.L. y Bruininks R.H. (1989). Stability of categorical designation for special education students: A longitudinal study. *The journal of Special Education*, 23, 213-222.
 - Ysseldyke, J. (1989). "El uso de la información evaluativa para tomar decisiones sobre los alumnos de Escuelas Especiales". En Morris y Blatt *Educación Especial. Investigaciones y Tendencias*. Buenos Aires: Panamericana.
 - Zavalloni R. (1973). *Introducción a la Pedagogía Especial*. Barcelona: Herder.
 - Zazzo R. (1969). *Les Débilités Mentales*. Collection V. Armand Colin.

ANEXOS

ANEXOS

Índice

Anexo I	Recopilación de referencias legislativas.	535
Anexo II	Estudio piloto.	557
Anexo III	Cuestionarios para maestros en activo y en formación.	575
Anexo IV	Protocolo de entrevista a Directores.	585
Anexo V	Carta del Director de Tesis a los Directores de colegios públicos y concertados.	589
Anexo VI	Listado de colegios.	593
Anexo VII	T de Student para los ítems de formación. Total de cruces efectuados: Maestros de colegios públicos, concertados y en formación.	597
Anexo VIII	Correlaciones – EEA8 (Ítem crítico de actitud). Total de cruces efectuados: Maestros de colegios públicos, concertados y en formación.	667
Anexo IX	Total de respuestas recogidas de los maestros de colegios públicos, concertados y en formación a la pregunta abierta del Ítem EEA8.	679
Anexo X	Total de cruces efectuados entre las variables continuas y la categórica “especialidad” (ANOVA de un factor): Maestros de colegios públicos, concertados y en formación.	699

ANEXO I:

Recopilación de referencias legislativas sobre superdotación

RECOPIACIÓN DE REFERENCIAS LEGISLATIVAS SOBRE SUPERDOTACIÓN DESDE LA LEY MOYANO HASTA EL AÑO 2005. INCLUSIÓN DE LOS PRIMEROS TEXTOS LEGALES REFERIDOS A ESTOS ALUMNOS

I. REFERENCIAS LEGISLATIVAS DE AMBITO NACIONAL

REAL DECRETO de 23 de septiembre de 1921. *Becas Institutos.* Boletín, núm. 78 (pgs. 238-241) del Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes, César Silló, en el que se instituyen becas ***“como galardón al talento y estímulo a la aplicación a favor de los alumnos más distinguidos de los Institutos generales y técnicos de segunda enseñanza”*** (artículo 1º).

DECRETO. 7 agosto 1931 -INSTRUCCIÓN PUBLICA- Enseñanza gratuita a alumnos seleccionados, Gaceta 8 agosto. En el se dice que *“es deber imperativo de la democracia el que todas las Escuelas, desde la maternal hasta la Universidad, estén abiertas a todos los estudiantes, en orden, no a sus posibilidades económicas, sino a su capacidad intelectual”.*

DECRETO. 22 marzo 1934. INSTITUTO NACIONAL DE PSICOTECNIA. Reorganización. Gaceta 23 y 24 de marzo, en el que se dice que *“los trabajos de aplicación del Instituto se agruparán en seis Secciones: Formación Profesional: Pedagogía, Orientación profesional, inspección médico escolar y **superdotados**; Universitaria: de Selección profesional y Psicología Industrial: Psicotecnia militar y Psicopatología (art. 5º).*

ORDEN 1102. 18 junio 1940 (M.º EDUCACIÓN NACIONAL) INSTITUTO DE SELECCIÓN ESCOLAR. CARÁCTER OFICIAL, FUNCIONES. Boletín 23 junio.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación Educativa (LGE). Boletín Oficial del Estado 6 de agosto de 1970.

LIBRO BLANCO para la Reforma del Sistema Educativo (1989). Ministerio de Educación y Ciencia.

REAL DECRETO 696/1995, de 28 de abril (Boletín Oficial del Estado, de 2 de junio) *de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.*

ORDEN de 14 de febrero de 1996 (Boletín Oficial del Estado, de 23 de febrero) *por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.*

ORDEN de 24 de abril de 1996 (Boletín Oficial del Estado, de 3 de mayo) *por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.*

RESOLUCIÓN de 29 de abril de 1996 (BOE, 16 de mayo) de la Secretaría de Estado de Educación, *por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.*

RESOLUCIÓN de 20 de marzo de 1997 (BOE, 4 de abril), de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, *por la que se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.*

CIRCULAR de 7 de abril de 1998, del Ministerio de Educación y Cultura. Dirección General de Centros Educativos: Instrucciones, complementarias a la circular de 16 de marzo de 1998 sobre el procedimiento de admisión de alumnos en ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS de la Dirección General de Centros Educativos, *por la que se regula dicho procedimiento para alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.*

ORDEN de 18 de junio de 1999 (Boletín Oficial del Estado de 29 de junio) *por la que se convocan ayudas para alumnos con necesidades educativas especiales para el curso 1999-2000.*

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE). Boletín Oficial del Estado de 24 de diciembre de 2002.

REAL DECRETO 943/2003 de 18 de julio (Boletín Oficial del Estado de 31 de julio) *por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.*

II. REFERENCIAS LEGISLATIVAS DE AMBITO AUTONÓMICO

Comunidad Autónoma de Andalucía:

ORDEN de 1 de agosto de 1996 (BOE de 29 de agosto) *por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.*

Orden de 3 de diciembre de 2004 (BOJA de 27 de diciembre) *por la que se convocan y regulan ayudas para la realización de actividades extraescolares, durante el curso 2004-05, organizadas por las federaciones y confederaciones de asociaciones de padres y madres del alumnado de educación obligatoria con necesidades educativas especiales por razón de discapacidad o sobredotación intelectual*

Además, existen referencias a estos alumnos en la siguiente legislación:

Ley de Solidaridad en la Educación de 18 de noviembre de 1999

ORDEN de 4 de octubre de 2000 (BOE de 28 de Octubre) *por la que se convocan ayudas para la realización de actividades complementarias durante el curso 2000-01, organizadas por las federaciones y confederaciones de asociaciones de padres del alumnado de educación obligatoria con necesidades educativas especiales por razón de discapacidad o sobredotación intelectual.*

Comunidad Autónoma de Aragón:

ORDEN de 25 de junio de 2001 del Departamento de Educación y Ciencia (BOA 6 de julio) *por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual.*

RESOLUCIÓN de 4 de septiembre de 2001 de la Dirección General de Renovación Pedagógica (BOA 19 de septiembre) *por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos a seguir para solicitar la flexibilización del período de escolarización, adecuar la evaluación psicopedagógica, determinar el sistema de registro de las medidas curriculares excepcionales adoptadas y orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual.*

Además, existen referencias a estos alumnos anteriores a esta legislación específica a través de la siguiente normativa:

DECRETO 217/2000 de 19 de diciembre del Gobierno de Aragón (BOA 27 de diciembre) *de atención al alumnado con necesidades educativas especiales.*

ORDEN de 30 de mayo de 2001 del Departamento de Educación y Ciencia (BOA 22 de junio) *por la que se crea la Comisión de seguimiento de la respuesta escolar al alumnado con necesidades educativas especiales y se establece su composición y funciones.*

Comunidad Autónoma de Baleares:

Decreto 125/2000 de 8 de septiembre (BOIB nº 114 de 16 de septiembre) *por el cual se establece la ordenación general de las enseñanzas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria en las Illes Balears.*

Orden de 18 de marzo de 2002 (BOIB nº 39 de 30 de marzo) *por la cual se regula el proceso de admisión y matriculación de los alumnos en centros sostenidos con fondos públicos en los niveles de educación infantil (segundo ciclo),*

primaria y secundaria

Comunidad Autónoma de Canarias:

Resolución de 26 de septiembre de 2002 de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (BOC nº 143 de 25 de octubre) *por la que se determinan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.*

ORDEN de 22 de julio de 2005, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes (BOC nº 149 de 1 de agosto) *por la que se regula la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales.*

Comunidad Autónoma de Cantabria:

Información pública del Plan General de Actuación del Servicio de Inspección de Educación para el curso 2000/2001 (BOC nº 218 de 13 de noviembre de 2000).

Decreto 98/2005, de 18 de agosto (BOC 29 de agosto) *de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria.*

Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha:

Resolución de 17 de julio de 2001 de la Dirección General de Coordinación y Política Educativa (DOCM nº 84 de 27 de julio) *por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.*

Comunidad Autónoma de Castilla – León:

ORDEN EDU/1865/2004, de 2 de diciembre (BOCL de 17 de diciembre) *relativa a la flexibilización de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para el alumnado superdotado intelectualmente.*

Resolución de 7 de abril de 2005, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa (BOCL de 21 de abril) *por la que se acuerda la publicación del Plan de Atención al Alumnado con Superdotación Intelectual.*

Comunidad Autónoma de Cataluña:

Decreto 299/1997 de 25 de noviembre de la Generalitat de Catalunya (DOGC de 28 de noviembre de 1997) *sobre la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el que dedica su artículo 9 a los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de sobredotación intelectual, a través de cuatro apartados en los se que desarrolla lo anunciado en la Orden de 24 de abril de 1996 del Ministerio de Educación.*

Comunidad Autónoma de Galicia:

ORDEN de 28 de octubre de 1996 (DOGA de 28 de noviembre) *sobre la regulación de las condiciones y el procedimiento de flexibilización del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.*

Comunidad Autónoma de Extremadura:

ORDEN de 31 de julio de 2002 (DOE nº 101 de 31 de agosto) *por la que se regula el procedimiento para orientar la respuesta educativa al alumnado con talentos específicos, alta capacidad o sobredotación intelectual.*

Orden de 27 de febrero de 2004 (DOE de 11 de marzo) *por la que se regula el*

procedimiento para orientar la respuesta educativa para los alumnos superdotados intelectualmente

Comunidad Autónoma de La Rioja:

Orden 39/2001 de 2 de marzo de la Consejería de Educación, Cultura, Juventud y Deportes (BOLR nº 29 de 8 de marzo) *por la que se regula el procedimiento para la elección de Centro Educativo y la admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos de enseñanzas no universitarias*

Comunidad Autónoma de Madrid:

RESOLUCIÓN de 20 de enero de 2000 (BOCM 2 de febrero) *por la que se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.*

RESOLUCIÓN de 24 de enero de 2001 de la Dirección General de Promoción Educativa (BOCM 13 de febrero) *por la que se determinan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual y se establecen, en su caso y con carácter excepcional, los plazos para flexibilizar el periodo de escolarización obligatoria de dicho alumnado.*

ORDEN 70/2005, de 11 de enero, del Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid (BOCM 21 de enero) *por la que se regula con carácter excepcional la flexibilización de la duración de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual.*

Comunidad Autónoma de Murcia:

Resolución de 15 de septiembre de 2003, de la Dirección General de Enseñanzas Escolares *por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica para el curso académico*

2003/2004.

Orden 24 de mayo de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura (BORM 7 de Junio) *por la que se regula el procedimiento, trámites y plazos para orientar la respuesta educativa de los alumnos superdotados intelectualmente.*

Comunidad Autónoma de Navarra:

RESOLUCION 402/2001 de 11 de mayo del Director General de Educación (BON nº 72 de 13 de junio) *por la que se aprueban las instrucciones para la actuación del profesorado de pedagogía terapéutica en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria*

Comunidad Autónoma del País Vasco:

DECRETO 118/1998 de 23 de junio (BOPV nº 130 de 13 de julio) *de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora.*

RESOLUCIÓN de 24 de julio de 1998 de la Viceconsejería de Educación (BOPV nº 164 de 31 de agosto) *por la que se regulan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación.*

Comunidad Autónoma de Valencia:

- **ORDEN de 14 de julio de 1999 de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia** (DOGV nº 3554 de 5 de agosto) *por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, excepcionalmente, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos y alumnas que tienen necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de sobredotación intelectual.*

III. INCLUSIÓN DE LOS PRIMEROS TEXTOS LEGALES REFERIDOS A ESTOS ALUMNOS

R. D. de 23 Septiembre 1921.

238

Becas Institutos.

en el extranjero seguirá regulada por las prescripciones contenidas en los artículos 2.º a 4.º del decreto-ley de 1869, debiendo entenderse que los ejercicios de examen de que habla el art. 2.º no pueden ser otros que los de reválida, como claramente se deduce del espíritu y la letra del dicho decreto-ley y del significado gramatical del verbo incorporar.

Artículo adicional. A fin de recibir cuantos asesoramientos permitan dar mayores garantías de acierto al proyecto de ley que sobre validez de títulos e incorporación de estudios, en su día, ha de ser sometido a la deliberación de las Cortes, se abre una información escrita para que, durante el período de quince días, a partir de la publicación del presente decreto en la *Gaceta de Madrid*, puedan las Universidades, los Colegios Médicos y demás entidades interesadas en el asunto elevar al Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes las alegaciones que estimen oportunas.

Dado en Palacio a veintitrés de Septiembre de mil novecientos veintiuno.

ALFONSO

El Ministro de Instrucción pública
y Bellas Artes,
César Silió.

(Boletín, núm. 78.)

REAL DECRETO

EXPOSICION

SEÑOR: Al establecer la legislación de Instrucción pública la gratuidad de la enseñanza primaria, justificadamente suprimió el principal motivo que mantenía fuera de la acción educadora e instructora de la Escuela a quienes, por carecer de medios económicos, no les era siquiera posible abonar las pequeñas retribuciones escolares exigidas por normas legales, actualmente derogadas.

Conseguido con tal supresión el noble propósito de que ningún español pueda excusarse de obtener los elementos primordiales de la instrucción, impónese hoy el natural y progresivo desarrollo de la obra iniciada, llevando a otros grados de la enseñanza el mismo espíritu que informó aquélla, aunque con las modificaciones que de consuno imponen la calidad del alumno a quien están dedicadas las disciplinas académicas y el emplazamiento de éstas en el cuadro general de las que oficialmente sostiene el Estado.

Incubadora la Escuela pública del futuro ciudadano, puede serlo, y en no pocos casos lo es de hecho, del futuro profesional de una carrera, en cuyo ejercicio patentice las dotes de su inteligencia y el resultado de largos y provechosos años de estudio. Ahora bien; dejar en abandono la notoria capacidad de aquellos alumnos

que, salidos de la Escuela primaria, no pueden por falta de recursos, continuar perfeccionando sus facultades para empeños científicos de mayor monta, implica, no solamente injustificada pretensión del legítimo interés particular, sino pérdida para la nación de actividades que, solícitamente atendidas, podrían reportarle positivos beneficios.

Pero en la empresa de recoger y encauzar tal linaje de nacientes energías para el cultivo del saber, la Ciencia misma, que no pregunta por el rango social, sino por la aptitud de quienes desean consagrarle su esfuerzo perseverante, impone un criterio de igualdad cuando mira a la condición económica del alumno y otro de obligada jerarquía cuando considera las más o menos positivas disposiciones de cuantos se brindan a servirla. Según ello, si todo español tiene la obligación y el derecho de recibir gratuitamente en la Escuela los fundamentales principios de la instrucción, no todos, sino los más aptos, deben ser admitidos a los grados secundario y superior de la enseñanza, y, de entre aquéllos, únicamente los que por un modo excepcional acrediten su capacidad para el estudio, han de poder gozar las ventajas de un patrocinio oficial, que, revistiendo los caracteres de congrua que el Estado instituya en pro de los alumnos más sobresalientes, ha de reunir, además el de honrosa distinción a la que aspiren en noble competencia cuantos, independientemente de la clase social de donde procedan, ofrezcan a la consideración de quienes haya de juzgarlos, junto a la idea del deber escolar hondamente sentida, felices aptitudes y decididas vocaciones por el trabajo intelectual.

Indudable es, Señor, que, extendiendo el concepto del deber la raíz de su noble tallo por zopas del espíritu donde las pasiones humanas carecen de propicio ambiente para su desarrollo, los móviles que nos impulsen a quererle han de nacer del deber mismo y no de las satisfacciones materiales que su cumplimiento nos proporcionen; pero si esto es cierto, no lo es menos que a la obligación cumplida en forma inusitada por lo perfecta, debe seguir la condigna recompensa como premio del presente y estímulo constante para la futura labor. En su consecuencia, al elevar a la aprobación de V. M. el presente proyecto de creación de becas en los Institutos de segunda enseñanza, no trata el Ministro que suscribe de dar un carácter mercenario a la aplicación de los escolares, sino que, por el contrario, aspira a fundir en la recompensa que propone el más noble sentimiento del honor escolar y la más encumbrada idea del deber, con el legítimo interés que preside las acciones del hombre, sentimientos e intereses que, de no ser reconocidos en el corazón de la juventud, romperían en él los más preciados resortes de su vida interior.

Fundado en las consideraciones precedentes, el Ministro que

R. D. de 23 Septiembre 1921.

240

Becas Institutos.

suscribe tiene el honor de someter a la firma de V. M. el adjunto proyecto de decreto.

Madrid, 23 de Septiembre de 1921.

SEÑOR:

A L. R. P. DE V. M.,

César Silló.

REAL DECRETO

Conformándome con las razones expuestas por el Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes, y de acuerdo con Mi Consejo de Ministros,

Vengo en decretar lo siguiente:

Artículo 1.º Como galardón al talento y estímulo a la aplicación se instituyen becas a favor de los alumnos más distinguidos de los Institutos generales y técnicos de segunda enseñanza.

Art. 2.º Los alumnos becarios percibirán durante el curso en que lo sean la asignación de 1.250 pesetas, se les concederán gratuitamente las matrículas de su grupo, tendrán derecho al uso de un distintivo que pregone su condición y serán considerados como los naturales representantes de sus compañeros cerca del Claustro.

Art. 3.º El número de becas para cada Instituto de segunda enseñanza se determinará según la proporción entre los alumnos matriculados y los recursos votados por las Cortes para dicha atención que se consigne en el presupuesto del Ministerio de Instrucción pública.

Art. 4.º La adjudicación de becas para el primer curso del Bachillerato se hará por un Tribunal de Catedráticos constituido al efecto, mediante ejercicios comparativos, en los que podrán tomar parte los alumnos que hayan obtenido previamente calificación favorable para el ingreso en la segunda enseñanza.

Art. 5.º Hasta que la reorganización del régimen de estudios de la segunda enseñanza permita implantar en ella el examen por grupos, en sustitución del de asignaturas actualmente en vigor, los Catedráticos que tengan a su cargo las enseñanzas de cada grupo adjudicarán, reunidos, las becas que al grupo correspondan para el curso siguiente entre los alumnos que hubieren merecido en las respectivas asignaturas, según su juicio, matrícula de honor, confirmando, en su condición de becarios, a quienes ya la ostentaban si su conducta y aplicación les hizo acreedores a ello, o designando otros.

Art. 6.º Como las becas habrán de adjudicarse a partir del examen de ingreso y el honor y las prerrogativas que conceden deben acompañar a los alumnos dentro de la segunda enseñanza, mientras continúen mereciéndolo, irá implantándose el sistema de

Granja Sordomudos.

241

R. O. de 23 Septiembre 1921.

año en año hasta abarcar todos los del Bachillerato, a medida que la primera promoción que ingrese en las aulas con opción a becas para el siguiente y sucesivos cursos.

Los becarios que sin haber perdido en ningún curso tal calidad alcancen el final del Bachillerato tendrán derecho a que se les expida gratuitamente el título de Bachiller becario.

Art. 7.º El Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes dictará las disposiciones complementarias que exija el cumplimiento de este decreto, y cuidará de articular el sistema de becas que se estableció en los Institutos de segunda enseñanza con el que se implanta en las Universidades al dar cumplido desarrollo a la base 3.ª del Real decreto de 21 de Mayo de 1919 y los que puedan implantarse en otras Escuelas y enseñanzas especiales.

Dado en Palacio a veintitrés de Septiembre de mil novecientos veintiuno.

ALFONSO

El Ministro de Instrucción pública
y Bellas Artes,

César Silió.

(Boletín, núm. 78.)

REAL ORDEN

Ilmo. Sr.: La necesidad de proporcionar enseñanzas adecuadas a todos los alumnos del Instituto Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales mentales, y la asistencia en el mismo de numerosos hijos de campesinos, que es lógico pensar vuelvan con sus familias al terminar su educación, hace necesario el establecimiento en el mencionado Centro de clases prácticas de Agricultura. Por otra parte, es de urgente necesidad la creación de una Escuela en la que los niños anormales mentales adquieran aquella instrucción elemental compatible con su estado.

Por todo lo cual,

S. M. el Rey (q. D. g.) se ha servido disponer lo siguiente:

Artículo 1.º Se crea en el Instituto Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales mentales una Granja agrícola.

Art. 2.º En la referida Granja agrícola se establecerá una Escuela graduada de tres grados, destinada a la enseñanza de los niños anormales psíquicos, que llevará la denominación de Escuela primaria especial.

Art. 3.º La enseñanza agrícola que se dará en la Granja será absolutamente práctica, y estará a cargo de un Jefe de cultivos, de quien dependerán los obreros no alumnos empleados en las faenas de la misma.

Art. 4.º El Jefe de cultivos disfrutará de casa, de sueldo de 3.000 pesetas y de la participación de los beneficios que se le asigne en la forma que para los Maestros de taller preceptúa el

A los alumnos a quienes según el plan de 1926 les falta alguna de las asignaturas siguientes para completar año.

Se les exigirá en su lugar:

SECCION DE LETRAS

Primer año

Lengua latina (segundo curso)
Literatura española comparada con la extranjera
Psicología y Lógica
Inglés, alemán o italiano, a elegir

Latín, segundo curso.

Elementos de Historia general de la Literatura.
Psicología y Lógica.
Inglés, alemán o italiano, primer curso.

Segundo año

Literatura latina
Ética
Segundo curso de inglés alemán o italiano completando el que se hubiese elegido el año anterior

Nada.
Ética y rudimentos de Derecho.

Inglés, alemán o italiano, segundo curso.

SECCION DE CIENCIAS

Primer año

Aritmética y Álgebra
Física
Geología
Inglés, alemán o italiano

Nada.
Física.
Historia Natural.
Inglés, alemán o italiano, primer curso.

Segundo año

Geometría y Trigonometría
Química
Biología
Segundo curso de inglés alemán o italiano, completando el que hubiese elegido el año anterior

Nada.
Química.
Historia Natural.

Inglés, alemán o italiano, segundo curso.

A los alumnos que no hayan aprobado las prácticas establecidas por el plan de 1926 no se les exigirá nada en su lugar.

Este cuadro de equivalencias se tendrá en cuenta para los alumnos que hasta ahora se han examinado por grupos y para todos los demás casos que se presenten.

El examen de reválida establecido por el plan de 1926 se conservará para los alumnos que hasta ahora lo hayan solicitado.

Como ya se ha dicho, los casos que no estén previstos aquí serán resueltos por los Directores de los Institutos, asesorados por el Claustro.

Las permanencias y los repasos continuarán en aquellos Institutos cuyos Claustros así lo acuerden. En este caso enviarán al Ministerio un proyecto de organización y presupuesto de los mismos, indicando el número de alumnos que han asistido a los repasos en el presente curso.

La asistencia a las permanencias y repasos será voluntaria.

El Gobierno de la República, a propuesta del Ministro de Instrucción pública y Bellas Artes y conformándose con el dictamen que antecede, decreta ponerlo en vigor durante el tiempo que comprende el curso académico de 1931 a 1932, sin perjuicio de lo que se acuerde posteriormente en vista de los resultados obtenidos y observaciones que puedan hacer los Claustros de los Institutos.

En cuanto a la enseñanza de la Religión, que el Consejo de Instrucción pública enumera como una asignatura más en su dictamen de implantación de un plan a otro, porque se halla contenida en ambos, el Gobierno resuelve dejarla reducida a un solo curso en el primer año, sin carácter confesional ni dogmático y voluntaria.

todas las Escuelas, desde la maternal hasta la Universidad, estén abiertas a todos los estudiantes, en orden, no a sus posibilidades económicas, sino a su capacidad intelectual. No hay desigualdad más injusta que la desigualdad ante las instituciones de cultura del Estado; y esta desigualdad existe en el momento en que el inteligente, si es pobre, encuentra estas instituciones cerradas, y el no inteligente, si es rico, las halle accesibles y propicias. La democracia no queda definitivamente constituida sino en el momento en que el niño, venga de donde viniere, puede llegar sin obstáculo hasta los más altos grados de la jerarquía del saber, y de la jerarquía del saber a la jerarquía social, sin otros méritos que los de la voluntad para el trabajo y la limpieza de su entendimiento. Una democracia subsiste por las aristocracias del espíritu que ella misma forja, y la producción de estas aristocracias es imposible y, por consiguiente, imposible la democracia, si ella no impulsa, facilita y ampara la selección.

España constituía una excepción vergonzosa en el problema de la enseñanza. Cuando los Estados continentales, a tono con las responsabilidades de su tiempo, resuelto el problema de cantidad, elevaban el problema de enseñanza a uno de calidad, y liquidado el de la enseñanza primaria, concentraban en España el problema y superior su atención. En España el problema era todavía de enseñanza primaria y de cantidad. La obra de la Monarquía puede valorizarse en este hecho: el 60 por 100 del analfabetismo, y en Madrid, residencia de la Corte, en 1930, al iniciarse el curso escolar, cerca de 20.000 niños sin enseñanza porque el Estado no poseía las Escuelas necesarias. La República está resolviendo sumarisimamente este problema de cantidad dotando a España del número de Escuelas que permita que no quede un niño de edad escolar sin la obligada y obligatoria instrucción. Sin poder instruir a todos, la selección

348

D. 7 agosto 1931.—INSTRUCCION PUBLICA.—Enseñanza gratuita a alumnos seleccionados.

Es deber imperativo de la democracia el que

no era equitativa, porque no podían ser seleccionados para la cultura superior los que no tenían medio de conseguir la enseñanza primaria. Instruidos todos, la selección es un derecho en el inteligente y un deber en el Estado que cifre en la inteligencia la jerarquía. Este derecho y este deber destacan sobremanera en España. España, a través de la Historia que descubre los temperamentos morales, se ha significado más por la producción de grandes individualidades que por una estrecha sociabilidad. La gran riqueza de España no es el pueblo como disciplina colectiva, sino la personalidad humana. Procurar, pues, que esta personalidad humana, exista en el horizonte que sea o en la clase social que quiera, no sólo no se frustre o se malogre o se desvíe o se anquilose y se pierda, sino que se perfile, se cultive, se eleve, se logre en su plenitud y, en definitiva, se gane, es la obra pedagógica que se impone a un régimen que nace de las entrañas populares en una hora de ilusión histórica, y que viene, no sólo a corregir un pasado de errores y descuidos, sino a señalar un futuro y a poner alas en el alma para llegar a él.

Seguro de esta misión, el Gobierno de la República decreta:

Artículo 1.º La matrícula en todos los Centros docentes dependientes de este Ministerio será gratuita para los alumnos seleccionados.

Art. 2.º Los alumnos seleccionados, de posición económica insuficiente para su sostenimiento, durante el período de estudio, vivirán en Residencias a cuenta del Estado o recibirán de éste el conveniente subsidio.

La insuficiencia económica será debidamente controlada, constando en la propuesta la ocupación del padre, sus ingresos, los recursos íntegros de la familia, número de hijos y sus cargas tributarias. El padre certificará la veracidad de estos informes, siendo avalada la declaración por el Alcalde de la ciudad donde resida el seleccionado. Toda declaración reconocida como inexacta supondrá la exoneración del seleccionado.

Art. 3.º Para el paso de la enseñanza primaria a los Institutos, considerando éstos, no como lugares para preparar hombres de carrera, sino como Centros para el desenvolvimiento integral de la mejor juventud del país, el examen de selección tenderá a descubrir, en el seleccionado estas aptitudes: la inteligencia, el carácter y la energía creadora. Estas aptitudes se determinarán:

a) Por la ficha, si es que existe, del alumno, que comprenda las observaciones realizadas por el Maestro durante los cuatro últimos años de la vida escolar;

b) Por las notas obtenidas en las distintas materias;

c) Por una prueba psicológica que evidencie la calidad de las aptitudes exigibles;

d) Y en todo caso por los informes razonados del Maestro en los que se refleje el historial escolar del alumno.

Art. 4.º Seleccionados por los Maestros los alumnos que consideren con las debidas aptitudes, y certificadas éstas debidamente, se cursarán las propuestas al Ministerio de Instrucción pública. A las propuestas acompañarán:

a) El acta de nacimiento del seleccionado;

b) Los testimonios de aptitud, certificados por el Maestro, que se indican en el artículo 3.º

c) La determinación de si se desea la matrícula gratuita, el internado o el subsidio, y si éstos habrán de ser sostenidos por la familia o por el Estado;

d) Los certificados sobre las posibilidades

económicas de la familia, a que hacen referencia los dos últimos párrafos del artículo 2.º;

e) El certificado médico sobre la condición física del seleccionado;

f) Indicación del Centro docente donde deseen ingresar.

Art. 5.º Los seleccionados por el Instituto para cursar en las Universidades deberán serlo por acuerdo unánime del Claustro y propuesta de éste al Ministerio.

Art. 6.º Todos los cursos, lo mismo en las instituciones de enseñanza secundaria que en las de enseñanza superior, podrán considerarse como eliminatorios si el alumno seleccionado no evidencia las aptitudes que se crean indispensables para la selección y que, en principio, se supusieron o se dieron en él. La eliminación habrá de ser propuesta al Ministerio por el Claustro en unanimidad de apreciación.

Art. 7.º Se instituye en el Ministerio un Comité Superior de Selección, integrado por las siguientes personas: el Subsecretario de Instrucción pública, el Director general de Primera enseñanza, el Rector de la Universidad Central, el Presidente de las Misiones Pedagógicas, el Presidente de la Junta de Ampliación de Estudios, el Director del Museo Pedagógico Nacional, el Presidente del Consejo de Instrucción pública o un Delegado de éstos, dos Profesores de Psicología, dos de Pedagogía y dos Maestros de Primera enseñanza.

Este Comité se reunirá en la primera quincena de agosto y tendrá hecho su dictamen sobre alumnos seleccionados antes del 15 de septiembre. En dicha fecha lo elevará al Ministro, quien resolverá en definitiva.

Artículo adicional. Para el próximo curso se destinan a los seleccionados las cantidades siguientes: las 170.000 pesetas que constan en el art. 3.º, capítulo tercero del actual presupuesto; 100.000 pesetas, que se destinan del capítulo 21, dedicado a subvenciones y del que se ha hecho una nueva aplicación, y de un crédito de 500.000 pesetas que se solicitará de las Cortes Constituyentes.

D. 7 agosto 1931. — IMPUESTO DE CEDULAS PERSONALES.—Modifica apartados D), L) y M) y anula el C) del art. 226 del Estatuto provincial.

849

El impuesto de Cédulas personales supone un recargo para el contribuyente por utilidades, territorial e industrial o minería y para el que satisface alquileres por fincas o locales que no se destinen a industria fabril o comercial.

Las tarifas establecidas por el Estatuto provincial resultan excesivamente elevadas y no responden a un cálculo proporcional, ni por lo que respecta a la base tributaria ni en la cuantía del impuesto.

Es necesario, pues, reformar las tarifas; mas esto no puede hacerse de momento con la debida amplitud, porque se produciría a las Diputaciones provinciales un trastorno al alterar la base para la exacción del impuesto por rentas de trabajo, contribuciones directas y alquileres, toda vez que ya están hechos los padrones y las listas cobratorias, en cuyos trabajos se invierten más de cinco meses.

No cabe otra cosa para anticipar en lo posible la reforma, ya en preparación, y beneficiar al contribuyente, que la reducción de las diferentes clases de cédulas, salvo las cuatro primeras de cada tarifa, compensando el importe de dicha reducción con exigir a los militares y sus asimilados la cédula que les corresponda por el sueldo que disfruten, al igual que los demás

554

GACETAS 23 Y 24 MARZO

559

Universidades acerca de la interpretación que debe darse a la Orden de 3 de mayo de 1933 (9) ("Gaceta" del 5), por la que se dispuso que los Bachilleres que terminaron los estudios de este grado en enero podrán formalizar sus matrículas del primer curso de Facultad para examinarse en los de septiembre, este Ministerio ha resuelto que la Orden supradicha tenga carácter permanente mientras no se dicte otra que la derogue.

555 O. 20 MARZO 1934. INSTRUCCION PUBLICA. UNIVERSIDADES.

Ordena: Que mientras dure la vigencia del plan provisional de 1931-32 (10) de la Facultad de Farmacia, los alumnos del primer curso puedan optar entre la enseñanza de Ampliación de Matemáticas y las de Geología y Biología que se cursan en las Facultades de Ciencias como previene el plan provisional antes citado en las notas que lo acompañan.

556 O. 13 MARZO 1934. FERROCARRILES.

Ordena:

1.º El personal facultativo de Obras Públicas afecto a las Jefaturas de Estudio y Construcción de Ferrocarriles percibirá por inspección de obras por contrata la cantidad que le corresponda con arreglo a la disposición que regula la percepción, teniendo en cuenta que en ningún caso excederá la remuneración de la cantidad que como sueldo regulador básico percibe mensualmente ni será inferior a la mitad de esta remuneración en el mismo período de tiempo.

El 2 por 100 de descuento que autoriza la Orden de 11 de marzo de 1933 (11) para las obras de enlace ferroviario se ingresará totalmente en el fondo de descuento de obras por contrata que administra el Consejo Superior de Ferrocarriles. Con cargo a él se abonarán las percepciones que para este concepto tenga el personal indicado, las que serán ampliables a los períodos de liquidación de las obras por un plazo de seis meses para aquéllas que su presupuesto sea inferior a cinco millones de pesetas; por un plazo de doce meses para todas aquellas cuyo presupuesto exceda de cinco millones de pesetas, cualquiera que sea su cuantía.

El 3 por 100 restante del descuento del 5 por 100 que autoriza la disposición antes mencionada se dedicará a abonar los sueldos del personal eventual, tanto facultativo como administrativo, jornales, gratificaciones y demás emolumentos para vigilantes y personal auxiliar, así como para el material de oficina, aparatos y máquinas que sean necesarios para el buen funcionamiento del servicio de enlaces y sus oficinas.

Con cargo al remanente de este 3 por 100 se abonarán todos los gastos que haya ocasionado la traslación del servicio a las nuevas oficinas donde se ha refundido con la segunda Jefatura de Estudios y Construcción de Fe-

(9) R. 1933, 648.

(10) Puesto en vigor por O. 11 septiembre 1931.

(11) R. 1933, 338.

302

rocarriles y los que se hayan verificado para su instalación; debiendo en lo sucesivo contribuir a los gastos generales de oficina que le corresponda, en la cuantía suficiente.

O. 8 MARZO 1934. INSTITUTO SOCIAL DE LA MARINA. MODIFICA SU REGLAMENTO (12).

557

Vista la propuesta formulada por el Instituto Social de la Marina sobre modificación del plazo de devolución de los préstamos concedidos a los Pósitos dependientes de aquél, este Ministerio ha dispuesto que los artículos 80 y 81 del Reglamento por que se rige este Instituto queden redactados en la siguiente forma:

"Art. 80. Los préstamos, en cuanto a los plazos de amortización, se concertarán en la siguiente forma: Préstamos a amortizar en un año; ídem de uno a cinco años; ídem de cinco a diez años.

Art. 81. Los préstamos concedidos con aplicación a las finalidades a que se refieren los puntos cuarto y quinto del artículo 75 serán de un año, admitiéndose sus renovaciones.

Para poder concertar préstamos para amortizar de cinco a diez años, será indispensable que se destinen a la creación de Secciones de interés para los Pósitos y que se ofrezcan garantías hipotecarias de bienes inmuebles, inscritos en pleno dominio, libre de todo gravamen".

GACETA 24 MARZO 1934

D. 22 MARZO 1934. MARINA DE GUERRA. SUPRIME ESCUELA APRENDICES AERONÁUTICA.

558

Decreta:

Artículo 1.º Queda suprimida la Escuela de Aprendices de Aeronáutica Naval y cerrado el ingreso en el Cuerpo Auxiliar de Aeronáutica Naval a todo aquel personal que en la actualidad no tenga adquirido el derecho a ello.

Art. 2.º Posteriores disposiciones regularán la formación de este personal.

D. 22 MARZO 1934. INSTITUTO NACIONAL DE PSICOTECNIA. REORGANIZACIÓN.

559

Decreta:

Artículo 1.º El Instituto Psicotécnico de Madrid, unido por Decreto de 22 de marzo de 1927 a la Oficina-laboratorio de Orientación Profesional y adscrito por Orden de 28 de junio de 1929 al Patronato local de Formación Profesional de Madrid, se constituye, con el nombre de "Instituto Nacional de Psicotecnia" en organismo dependiente de la Dirección general de Enseñanza Profesional y Técnica del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes si bien con personalidad propia e independiente para desenvolver sus actividades dentro de las normas básicas del presente Decreto. Asimismo gozará de facultades au-

(12) Es de 16 mayo 1932 (R. 631).

tónomas para adquirir, poseer y administrar sus bienes, que, en caso de supresión del Instituto, se destinarían a fines de Formación profesional por el Ministerio de Instrucción Pública.

Art. 2.º Los fondos del Instituto Nacional de Psicotecnia estarán constituidos por:

- a) Las consignaciones que se incluyan en los Presupuestos del Estado.
- b) Las aportaciones directas de Centros de enseñanza y organismos diversos que utilicen sus servicios.
- c) Los legados, donaciones y suscripciones voluntarias de personas, entidades o centros industriales que simpaticen con su labor.
- d) Los ingresos por servicios prestados y por venta de publicaciones, textos y material científico preparado por el Instituto; y
- e) Las aportaciones que corresponden al Patronato de Formación Profesional de Madrid, en cumplimiento de las disposiciones legales en vigor, por utilización de sus servicios, en tanto que por el Estado no pueda subvenirse de modo total al sostenimiento de las organizaciones fundamentales de la Institución.

Art. 3.º Será misión del Instituto Psicotécnico de Madrid:

- a) La investigación de los problemas del factor humano en el trabajo, el estudio de las aplicaciones de la Psicología humana en todos los sectores de la actividad donde puedan introducir mejoras de rendimiento y aplicación misma de los principios de la ciencia del trabajo en la organización de los servicios públicos y de las Empresas industriales, mercantiles y agrícolas de todo orden.
- b) El estudio, organización y realización práctica de la orientación profesional de los jóvenes de uno y otro sexo en los períodos escolares primario, secundario, profesional y superior, así como la selección psicotécnica para el ingreso en los diversos Centros de enseñanzas (Escuelas especiales, Universidades, etc.)
- c) La práctica de la selección profesional para las Empresas particulares y los Servicios oficiales, y muy especialmente las investigaciones y estudios especiales que esto supone.
- d) La elaboración, tipificación y establecimiento de tesis y técnicas psicológicas para estudio y clasificación de los individuos con fines pedagógicos, psiquiátricos, profesionales, sociales, etc.
- e) La dirección técnica de las Instituciones oficiales de orientación y selección profesional, de acuerdo con las disposiciones vigentes y con las que por este Ministerio se dicten.
- f) La divulgación de los conocimientos relacionados con su actuación mediante la publicación de una revista científica y de cuantos elementos de propaganda se juzguen necesarios a los fines vocacionales.

Art. 4.º Será igualmente misión del Instituto Nacional de Psicotecnia la enseñanza teórica y práctica de las diversas materias relativas a sus actividades, de acuerdo con un programa oficial conducente a la concesión del diploma de Psicotécnico, así como la organización de cursos y seminarios para la forma-

ción del Profesorado que aspire a la especialización en estas materias.

Art. 5.º Además de la Dirección y de la Secretaría, el Instituto distribuirá sus servicios en cuatro Departamentos:

- a) Psicotécnico y de selección profesional.
- b) Psicopedagógico y de orientación profesional.
- c) Médico.
- d) Económico-social y de relación con oficinas.

Como dependencias anejas, organizará la Oficina de estadísticas, de elaboración de técnicas, tesis, etc., la Biblioteca y el Archivo general.

Los trabajos de aplicación del Instituto se agruparán en seis Secciones: Formación profesional; Pedagogía, Orientación profesional, Inspección médico-escolar y superdotados; Universitaria; de Selección profesional y Psicología industrial; Psicotecnia militar y Psicopatología.

Art. 6.º La plantilla del Instituto Nacional de Psicotecnia se compondrá de un Director, Profesor Jefe del Departamento de Psicotecnia y Selección profesional; un Subdirector, Profesor Jefe del Departamento de Psicopedagogía y Orientación profesional; un Profesor Jefe del Departamento médico, un Profesor Jefe del Departamento económico-social, un Secretario del Instituto, un Encargado del Servicio de Estadística, un Psicotécnico encargado de Laboratorios, cuatro Ayudantes psicotécnicos de los Departamentos, un Auxiliar del Servicio Bibliográfico, otro de Laboratorio, dos administrativos afectos a la Dirección, dos correctores de tesis, tres subalternos.

Todo el personal comprendido en la plantilla anterior ingresará, con ocasión de vacante, por concurso-oposición y podrá consolidar la propiedad en sus cargos, después de un período de prueba de seis meses, previa propuesta favorable del Claustro del Instituto, pues aprobará, en su caso, el Ministerio.

Todos ellos, una vez confirmados en sus destinos, gozarán de los derechos y estarán obligados a cumplir los deberes inherentes a la condición de funcionario público.

Art. 7.º El personal facultativo y docente del Instituto se reunirá periódicamente para examinar la labor realizada por los Departamentos y promover orientaciones en la labor futura.

Dicho personal, bajo la presidencia del Director, constituirá el Claustro del Instituto, del que formarán parte, además, como Consejeros natos, el Catedrático de Fisiología de la Facultad de Medicina de Madrid, un Catedrático de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras y el Presidente del Consejo Industrial; como Consejero asesor administrativo, el Jefe de la Sección de Formación profesional, y como Secretario de actas, el del Instituto; estos últimos con voz, pero sin voto.

El Catedrático de la Sección de Pedagogía será propuesto por el Decanato y nombrado por el Ministro de Instrucción Pública.

Art. 8.º Los funcionarios que actualmente prestan sus servicios en el Instituto Psicotéc-

559

GACETAS 24 Y 25 MARZO

562

nico quedarán adscritos a la plantilla de los nuevos servicios, en la medida que sea posible, a propuesta del actual Director de dicho Centro y en virtud de designación ministerial.

Los que no puedan adaptarse a los nuevos cargos podrán constituir una plantilla adicional, con carácter eventual, a propuesta del Claustro del Instituto y abonándose sus dotaciones con cargo a los fondos propios del organismo.

Art. 9.º A medida que lo demanden las necesidades del servicio, se irán organizando en cada capital de provincia una Oficina-laboratorio de Selección y de Orientación profesional, constituidas por un Psicotécnico, Director; un Médico y un Secretario estadístico, y del personal auxiliar necesario. Estas Oficinas distribuirán sus actividades en las Secciones precisas, según las modalidades que impongan al servicio las circunstancias locales.

Las Oficinas-laboratorios que actualmente funcionan anejas a los Patronatos locales de Formación profesional continuarán provisionalmente afectas a estos organismos, y sostenidas por ellos, en tanto que las disponibilidades del presupuesto del Estado permita a éste hacerse cargo directo de sus atenciones; pero su organización técnica se adaptará en lo posible a las nuevas normas que se establecen por este Decreto, para el Instituto Nacional de Psicotecnia.

El Claustro del Instituto asesorará al Ministerio sobre la creación y funcionamiento de las Oficinas-laboratorios de Orientación y Selección profesional, inspeccionando periódicamente los servicios y proponiendo las reformas que estime convenientes a medida que la extensión e importancia de aquéllos lo vayan justificando.

Art. 10. En el plazo de un mes, a partir de la publicación de este Decreto, el Director del Instituto, de acuerdo con el Claustro, elevará a la aprobación del Ministerio el proyecto de reglamentación de servicios, tanto del Instituto como de las Oficinas provinciales, así como el programa para la concesión del diploma de Psicotécnico, cuya obtención será precisa en lo sucesivo para el desempeño de todos los puestos y cargos relacionados con la Psicotecnia.

Disposición transitoria.—En tanto no pueda detallarse en el presupuesto general del Estado la plantilla de sueldos de los funcionarios del Instituto de Psicotecnia, con arreglo a las prescripciones de este Decreto, percibirán sus haberes los citados funcionarios con cargo a los fondos del Patronato local de Formación profesional de Madrid y de las subvenciones que el Estado pueda concederle con arreglo a los créditos actualmente consignados en sus presupuestos.

560

O. 20 MARZO 1934. CANARIAS. FRANQUICIA A INSPECCIÓN DE OBRAS PÚBLICAS.

En vista de lo establecido en el artículo quinto del Decreto de 4 de febrero de 1932 (1), relativo a franquicias postales, y de acuerdo

(1). R. 1932, 163.

304

con el Consejo de Ministros, este Ministerio ha acordado conceder la Inspección Regional de los Servicios de Obras Públicas en las islas Canarias, para su correspondencia oficial.

O. 22 MARZO 1934. POLVORAS Y MEZCLAS EXPLOSIVAS. AMPLÍA ORDEN 11 FEBRERO (2).

561

Ordena:

1.º Que como aclaración al artículo primero de la Orden ministerial citada, se considerarán como explosivos no sólo la dinamita y sus similares trinitolita, clorolita, subalita, etcétera, sino también las pólvoras, sean o no de caza, no interviniendo la Guardia Civil en la cartuchería de las armas a que se refiere el artículo 44 del Reglamento sobre fabricación, comercio, uso y tenencia de armas de 13 de febrero último.

2.º Como ampliación a los artículos tercero, cuarto y quinto de la misma Orden, se prescindirá del precinto por la Guardia Civil en los paquetes de explosivos y municiones, que llevarán sólo el de los remitentes, previo visado de la fuerza del Instituto, que cobrará diez céntimos por paquete y cincuenta céntimos por la guía, cualquiera que sea el número de paquetes que figuren en ella.

Para circular la dinamita y cartuchería será indispensable al remitente la autorización de la Autoridad competente a que se refiere el artículo cuarto, prescindiéndose de la del Gobernador civil de la provincia donde resida el consignatario, bastando que éste dé cuenta al Comandante del puesto respectivo para que a presencia de la fuerza de la Guardia Civil pueda retirar la mercancía, cuyo Jefe comunicará al Gobernador civil el detalle del envío, nombre del consignatario y empleo que se ha de dar al mismo, según declaración del destinatario, para que esta Autoridad tenga conocimiento en todo momento de las materias explosivas que entran en la provincia de su mando.

3.º Para poderse efectuar el embarque por vía marítima, sólo será preciso en el puerto de salida que lo presencie la Guardia Civil, toda vez que el visado de las cajas o paquetes lo efectúa la fuerza del punto de partida.

GACETA 25 MARZO 1934

L. 23 MARZO 1934. SELLO Y TIMBRE. A CÉDULAS DEL BANCO HIPOTECARIO ARGENTINO.

562

Artículo 1.º Las cédulas emitidas por el Banco Hipotecario de la Nación Argentina con el interés del 5 por 100 y la prima de amortización de una, para ser canjeadas por las que actualmente tiene en circulación al 6 por 100, cuando sean utilizadas para sustituir títulos que hayan sido introducidos en España, llevarán el timbre de 50 céntimos de peseta, clase novena, siempre que se acredite debidamente que las cédulas sustituidas fueron timbradas a su debido tiempo en la cuantía correspondiente.

(2). R. 1934, 294.

1099

BOLETÍN 23 JUNIO

1102

cepción del artículo tercero del Decreto de 1.º de julio de 1939 (3), que queda derogado. Las infracciones cometidas serán castigadas de conformidad con lo dispuesto en el artículo 12 del Decreto-Ley de Ordenación Triguera (2) y Reglamento para su aplicación (4).

Artículo transitorio. Los fabricantes de harina, panaderos y almacenistas presentarán declaraciones juradas de las existencias de trigo y harina que tengan en su poder a las doce de la noche del día siguiente al de la publicación en el "Boletín Oficial" de este Decreto. Estas declaraciones juradas servirán de base para practicar las liquidaciones correspondientes a las diferencias de precio existentes entre la campaña actual y la que empieza el día 1.º de julio.

O. 3 MAYO 1940 (M.º HACIENDA). POSTERGACIÓN. CUPO PARA EL CUERPO GENERAL DE ADMINISTRACIÓN DE LA HACIENDA PÚBLICA.

Este Ministerio ha tenido a bien fijar los siguientes cupos para hacer efectiva la sanción de postergación que haya sido impuesta o pueda imponerse a los funcionarios del Cuerpo General de Administración de la Hacienda Pública, en sus dos escalas, como consecuencia de resolución de los respectivos expedientes de depuración, de conformidad con los preceptos de la Ley de 10 de febrero de 1939 (5):

Escala técnica.—Jefes superiores de Administración, 1; Jefes de Administración de primera clase, 7; Jefes de Administración de segunda clase, 7; Jefes de Administración de tercera clase, 14; Jefes de Negociado de primera clase, 25; Jefes de Negociado de segunda clase, 44; Jefes de Negociado de tercera clase, 64; Oficiales de primera clase, 77.

Escala auxiliar.—Auxiliares mayores, con 8.400 pesetas, 1; Auxiliares mayores, con 7.200 pesetas, 8; Auxiliares de primera clase, 8; Auxiliares de segunda clase, 12; Auxiliares de tercera clase, 16.

O. 19 JUNIO 1940 (M.º INDUSTRIA Y COMERCIO). BACALAO. CONCESIONES DE FACTORÍAS PARA SU PREPARACIÓN.

Dispone:

En los expedientes de instalación de factorías para la preparación del bacalao, además de sujetarse a las disposiciones vigentes sobre nuevas industrias, se acreditarán los siguientes extremos para que dichas concesiones puedan autorizarse:

a) Que el concesionario esté autorizado para la construcción de buques por la Dirección General de Comunicaciones Marítimas o que tenga compromiso firme de ser abastecido por particular o Empresa precisamente autorizada, por dicha Dirección, para la construcción de buques que hayan de ser dedicados expresamente a la pesca del bacalao.

El compromiso para el abastecimiento del bacalao a que se refiere el párrafo anterior tendrá una duración de diez años como mínimo; la cantidad que deberá suministrar la Empresa no será inferior a mil toneladas de pescado salpescado, y el compromiso será debidamente garantizado.

b) Que dichos buques reúnan, por su construcción y radio de acción, las condiciones in-

dispensables para la pesca en los mares donde abundan las especies que hayan de elaborarse. Estas condiciones se acreditarán mediante certificado expedido por la Dirección General de Comunicaciones Marítimas.

c) Que el número de barcos autorizados sea, como mínimo, de dos para cada concesión, y que haya sido empezada la construcción de éstos.

Para acreditar que ha sido empezada la construcción de los buques deberá unirse al expediente la correspondiente certificación de haber sido terminada la colocación de sus quillas. Esta certificación será expedida por el Ingeniero inspector de buques de la provincia y visada por el Comandante de Marina de la misma.

Esto no obstante, cuando a la petición para la instalación de secaderos de bacalao haya precedido la concesión para la construcción—cuando menos—de dos barcos bacaladeros a los mismos peticionarios, podrá concederse a éstos dicha instalación sin que haya sido empezada la construcción de los barcos, a condición de que no empezará la construcción del establecimiento para secaderos hasta tanto haya sido empezada la de dichos barcos.

En este caso la concesión caducará si en el plazo de un año—contado desde la fecha de dicha concesión—no se hubiese colocado la quilla de los dos buques, a menos de que causa excepcional de fuerza mayor lo hubiera impedido.

O. 18 JUNIO 1940 (M.º EDUCACIÓN NACIONAL). INSTITUTO DE SELECCIÓN ESCOLAR. CARÁCTER OFICIAL; FUNCIONES.

1102

Dispone:

1.º El Instituto de Selección Obrera, que hasta ahora ha venido funcionando privadamente, ostentará, en lo sucesivo, carácter oficial, con la denominación de Instituto de Selección Escolar; y tendrá por objeto la selección y formación de superdotados, a los que dará la instrucción y educación preparatoria elemental, la media y la preparatoria superior, de acuerdo con las condiciones intelectuales de esta clase de alumnos.

2.º El Instituto de Selección Escolar estará regido por un Patronato designado libremente por el Ministerio. El nombramiento de nuevos Vocales, en caso de vacantes, así como la designación de cargos, se hará previa propuesta del Patronato.

3.º Serán recursos del Patronato:

a) Las consignaciones que con tal destino figuren en los presupuestos del Estado, que tendrán carácter de subvención.

b) Las subvenciones que a su favor consignen las Corporaciones públicas.

c) Los donativos que las Sociedades y particulares le otorguen.

d) Los beneficios que obtenga por la venta de sus publicaciones.

e) Otras aportaciones.

4.º El Instituto de Selección Escolar, como Centro de investigación de superdotados, estará incorporado al Instituto de Filosofía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

115

(4) De 6 octubre 1937 (R. 1007), modificado en 23 siguiente (R. 1073).

(5) R. 1939, 176.

1102

BOLETINES 23 Y 24 JUNIO

1105

cas, en la Sección de Pedagogía Experimental.

5.º El Patronato del Instituto propondrá al Ministerio, en el plazo de un mes, a partir de su constitución, el Reglamento por el que han de ser regidas sus actividades.

1103

O. 19 JUNIO 1940 (M.º EDUCACIÓN NACIONAL).
ESCUELAS SUPERIORES DEL TRABAJO. INGRESO DE BACHILLERES.

Publica, rectificada, la norma primera de la Orden de 28 de mayo (6), que queda redactada así:

"1.º Los aspirantes a ingreso en las Escuelas Superiores del Trabajo que justifiquen la aprobación de los tres primeros cursos del Bachillerato, por cualquier plan, podrán ingresar en los expresados Centros examinándose previamente de las asignaturas y práctica que, no teniéndolas aprobadas en los cursos del Bachillerato, figuran en los estudios de formación técnica del Maestro industrial."

BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO
24 junio 1940 (número 176) (*)

1104

LEY 21 JUNIO 1940 (JEFATURA DEL ESTADO).
PRESUPUESTOS DEL ESTADO. EXTRAORDINARIO DE GASTOS POR PESETAS 1.200.977.000.

Artículo 1.º Se aprueba el adjunto Presupuesto extraordinario de gastos para 1940, importante en total 1.200.977.000 pesetas. Los créditos en él autorizados no experimentarán,

en su realización, disminución alguna por causa del período ya transcurrido del presente año natural.

Art. 2.º Las obras que no estén expresa y concretamente designadas en los conceptos del adjunto Presupuesto y que hayan de ser atendidas por conceptos genéricos del mismo requerirán la previa aprobación del Consejo de Ministros, que se hará constar en el expediente respectivo.

Art. 3.º Si en 1.º de enero de 1941 no estuviere aprobado y en vigor un Presupuesto extraordinario para varias anualidades, los remanentes de los créditos que se aprueban por la presente Ley subsistirán hasta tanto se autorice el aludido Presupuesto. La entrada en vigor del Presupuesto extraordinario para varias anualidades determinará la automática anulación de los remanentes que entonces existieran de los créditos aprobados por esta Ley, los cuales quedarán sustituidos por las dotaciones que se contengan en el Presupuesto de referencia.

Art. 4.º Los gastos dimanados de la presente Ley serán cubiertos con los recursos generales del Tesoro.

Art. 5.º De la inversión de los créditos concedidos por este texto se rendirá por la Intervención General, al finalizar 1940, y, en su caso, 1941, una cuenta independiente de la que rinda por la ejecución del Presupuesto ordinario.

Art. 6.º Por el Ministerio de Hacienda se dictarán las disposiciones convenientes a la ejecución de los artículos anteriores.

RESUMEN GENERAL

Agrupaciones	EXPLICACIÓN DEL GASTO	Pesetas
1.º	Presidencia del Gobierno	1.153.000
2.º	Ministerio de Asuntos Exteriores	11.783.000
3.º	Ministerio de la Gobernación	126.867.000
4.º	Ministerio del Ejército	301.663.000
5.º	Ministerio de Marina	109.276.000
6.º	Ministerio del Aire	249.500.000
7.º	Ministerio de Justicia	7.600.000
8.º	Ministerio de Industria y Comercio	3.835.000
9.º	Ministerio de Agricultura	71.500.000
10.º	Ministerio de Educación Nacional	15.000.000
11.º	Ministerio de Obras Públicas	299.800.000
12.º	Ministerio de Hacienda	3.000.000
Total		1.200.977.000

1105

LEY 21 JUNIO 1940 (JEFATURA DEL ESTADO).
DEUDA PÚBLICA. EMISIÓN DE OBLIGACIONES AL 3 POR 100.

Artículo 1.º La Dirección General del Tesoro emitirá, con fecha 10 de julio próximo, Obligaciones de la Deuda del Tesoro al 3 por 100 anual, por la cantidad que se determine conforme a lo dispuesto en el artículo cuarto de la presente Ley. Dichas Obligaciones serán reintegradas a los cinco años de su emisión

y vencerán, por tanto, en 10 de julio de 1945, reservándose el Tesoro la facultad de retirarlas total o parcialmente de la circulación antes de transcurrir dicho plazo, previo pago de su valor nominal y de los intereses devengados hasta el día fijado para la recogida.

Art. 2.º La emisión a que se refiere el artículo anterior estará representada por Obligaciones de tres series, designadas con las letras A, B y C, de 1.000, 5.000 y 25.000 pesetas de valor nominal, respectivamente, las cuales llevarán unidos cupones para el cobro de intereses, pagaderos por trimestres vencidos el día

(6) R. 1940, 1002.

(*) Véase la nota 1 al B. O. del 14 del corriente.

ANEXO II:

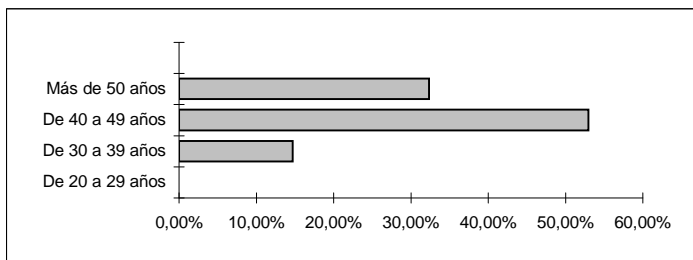
Estudio piloto

CUESTIONARIO PARA PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN ACTIVO

RESUMEN - DATOS DE LA MUESTRA

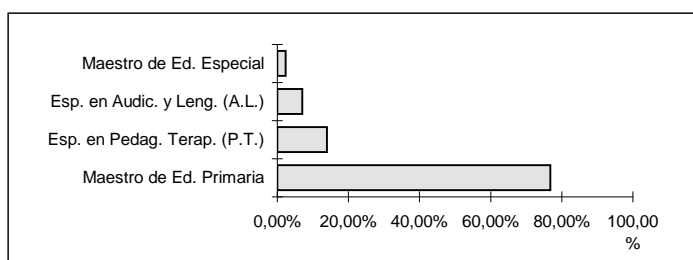
1.- Edad:

	Porcnt.
De 20 a 29 años	0,00%
De 30 a 39 años	14,71%
De 40 a 49 años	52,94%
Más de 50 años	32,35%



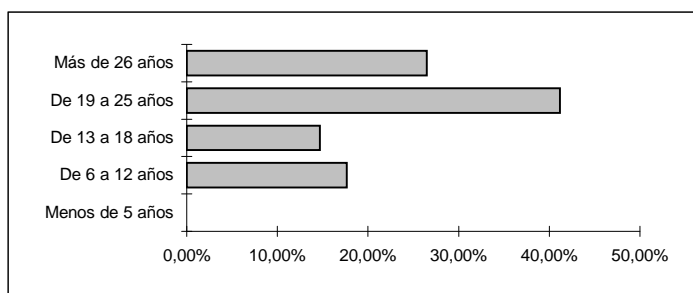
2.- Su formación es:

	Porcnt.
Maestro de Ed. Primaria	76,74%
Esp. en Pedag. Terap. (P.T.)	13,95%
Esp. en Audic. y Leng. (A.L.)	6,98%
Maestro de Ed. Especial	2,33%



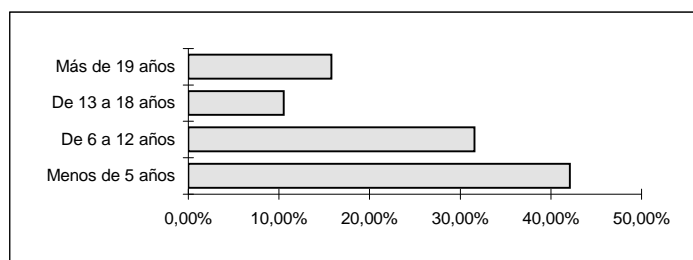
3.- Años de servicios prestados (incluyendo el actual)

Menos de 5 años	0,00%
De 6 a 12 años	17,65%
De 13 a 18 años	14,71%
De 19 a 25 años	41,18%
Más de 26 años	26,47%



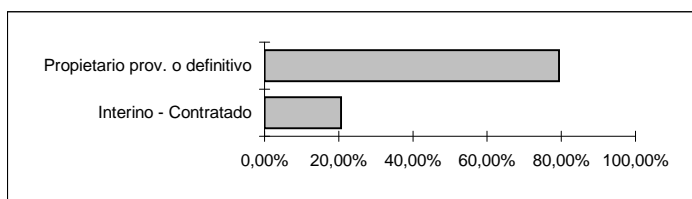
4.- Años de servicios prestados en Educación Especial (incluyendo el actual)

	Porcnt.
Menos de 5 años	42,11%
De 6 a 12 años	31,58%
De 13 a 18 años	10,53%
Más de 19 años	15,79%



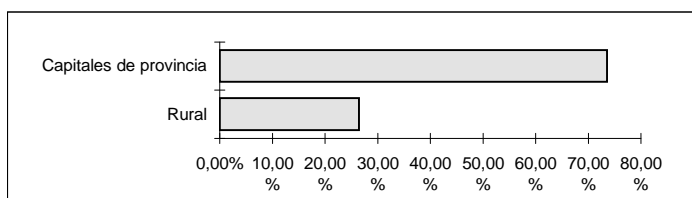
5.- Situación Administrativa

	Porcnt.
Interino - Contratado	20,59%
Propietario prov. o definitivo	79,41%



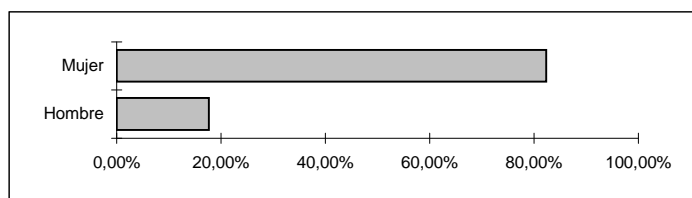
6.- Población del Centro

	Porcnt.
Rural	26,47%
Capitales de provincia	73,53%



7.- Sexo

	Porcnt.
Hombre	17,65%
Mujer	82,35%

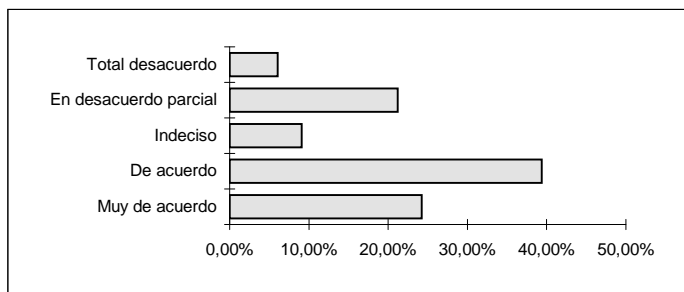


EDUCACIÓN ESPECIAL

a) Los alumnos con necesidades educativas especiales (a.n.e.e.)

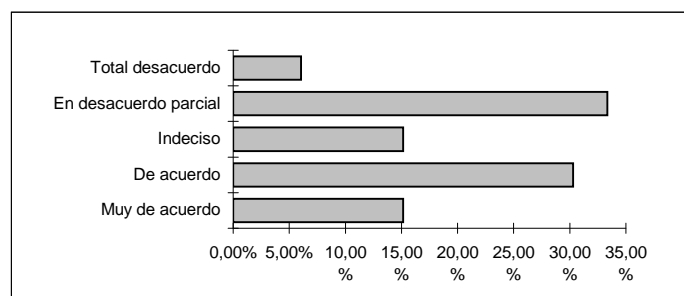
- Es necesario integrar en el sistema educativo ordinario a los alumnos con necesidades educativas especiales

	Porcnt.
Muy de acuerdo	24,24%
De acuerdo	39,39%
Indeciso	9,09%
En desacuerdo parcial	21,21%
Total desacuerdo	6,06%



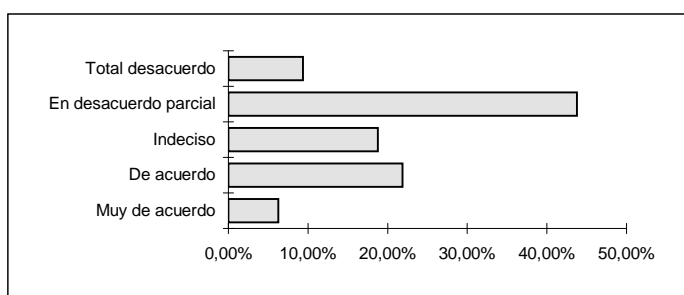
- Los a.n.e.e. son aceptados sin dificultades por sus compañeros en la enseñanza ordinaria

	Porcnt.
Muy de acuerdo	15,15%
De acuerdo	30,30%
Indeciso	15,15%
En desacuerdo parcial	33,33%
Total desacuerdo	6,06%



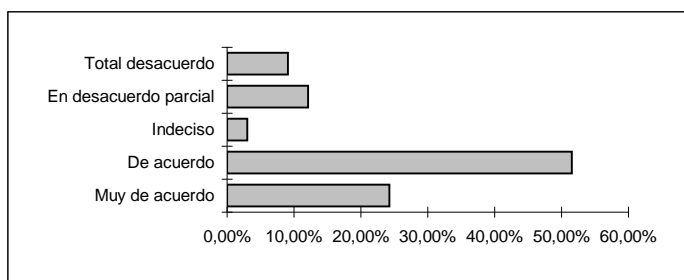
- Los profesores aceptan sin dificultades en sus aulas a los alumnos con n.e.e.

	Porcnt.
Muy de acuerdo	6,25%
De acuerdo	21,88%
Indeciso	18,75%
En desacuerdo parcial	43,75%
Total desacuerdo	9,38%



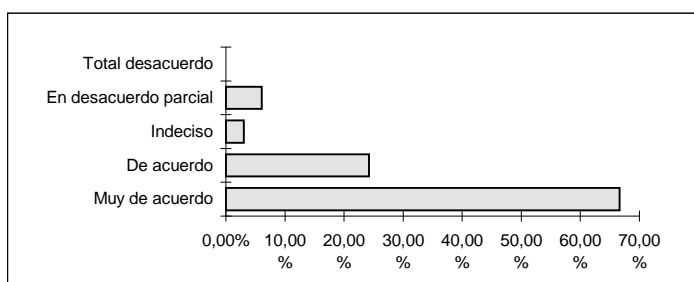
- La Educación Especial se interpreta como la educación que está dirigida a sólo aquellos alumnos que presentan déficits.

	Porcnt.
Muy de acuerdo	24,24%
De acuerdo	51,52%
Indeciso	3,03%
En desacuerdo parcial	12,12%
Total desacuerdo	9,09%



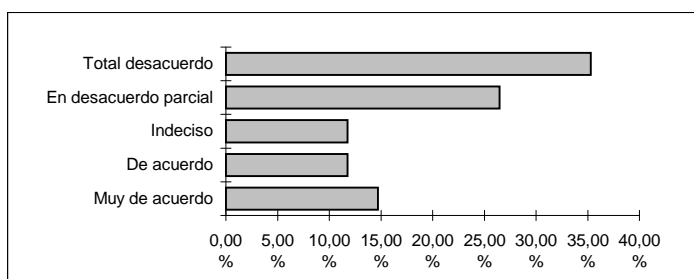
- Identificar las necesidades educativas de un alumno constituye el punto de origen para determinar las actuaciones pedagógicas (diagnosticados).

	Porcnt.
Muy de acuerdo	66,67%
De acuerdo	24,24%
Indeciso	3,03%
En desacuerdo parcial	6,06%
Total desacuerdo	0,00%



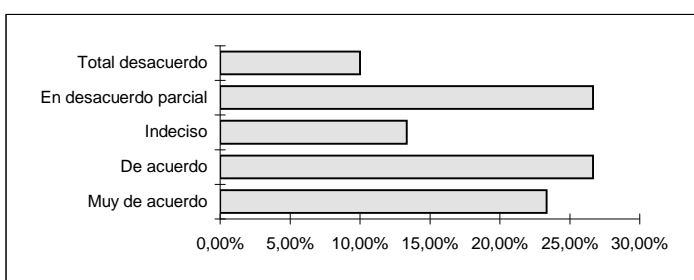
- La educación de los a.n.e.e. debería ser competencia exclusiva de los maestros especialistas en Educación Especial

	Porcnt.
Muy de acuerdo	14,71%
De acuerdo	11,76%
Indeciso	11,76%
En desacuerdo parcial	26,47%
Total desacuerdo	35,29%



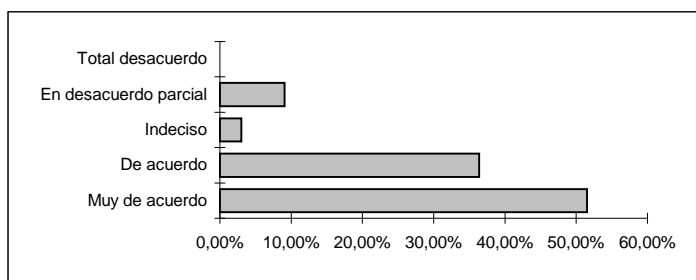
- Me satisface trabajar con los a.n.e.e.

	Porcnt.
Muy de acuerdo	23,33%
De acuerdo	26,67%
Indeciso	13,33%
En desacuerdo parcial	26,67%
Total desacuerdo	10,00%



- Se considera sujeto de ed. especial a todo alumno que, por razones fisiológicas o psicológicas, tiene una necesidad de ayuda diferenciada, sin la cual no podrá alcanzar el nivel de sus posibilidades

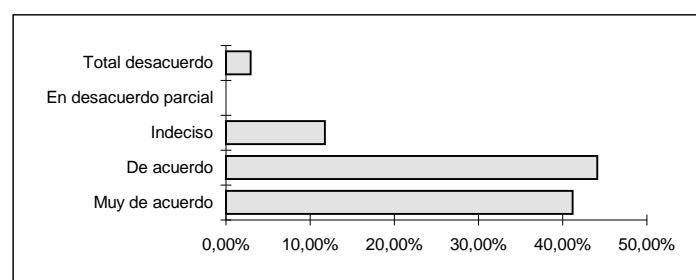
	Porcnt.
Muy de acuerdo	51,52%
De acuerdo	36,36%
Indeciso	3,03%
En desacuerdo parcial	9,09%
Total desacuerdo	0,00%



b) Los alumnos conocidos como superdotados:

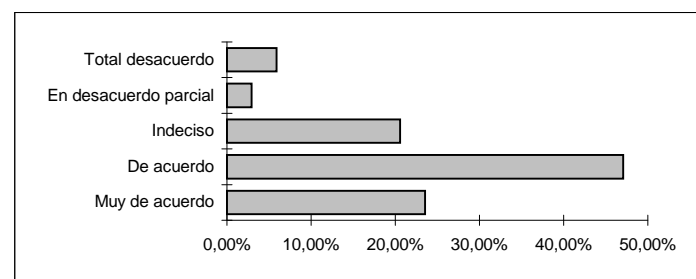
- Son alumnos de Educación Especial.

	Porcnt.
Muy de acuerdo	41,18%
De acuerdo	44,12%
Indeciso	11,76%
En desacuerdo parcial	0,00%
Total desacuerdo	2,94%



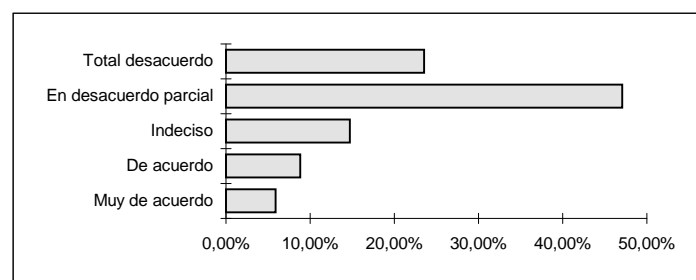
- Su integración es una buena opción educativa

	Porcnt.
Muy de acuerdo	23,53%
De acuerdo	47,06%
Indeciso	20,59%
En desacuerdo parcial	2,94%
Total desacuerdo	5,88%



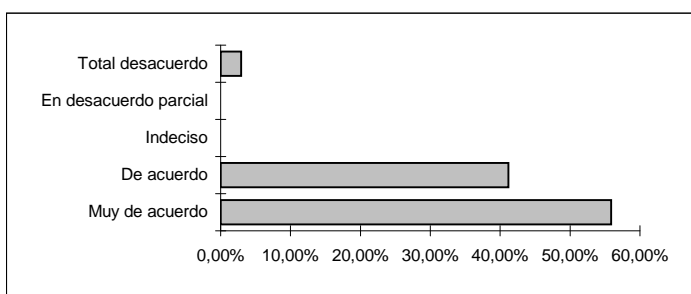
- Reciben las ayudas complementarias que necesitan en su escolarización

	Porcnt.
Muy de acuerdo	5,88%
De acuerdo	8,82%
Indeciso	14,71%
En desacuerdo parcial	47,06%
Total desacuerdo	23,53%



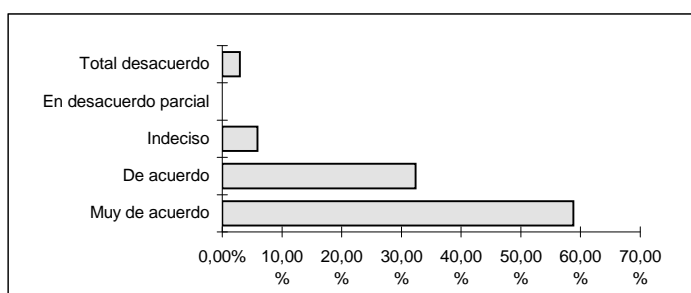
- Necesitan oportunidades para explorar y profundizar con flexibilidad en su aprendizaje

	Porcnt.
Muy de acuerdo	55,88%
De acuerdo	41,18%
Indeciso	0,00%
En desacuerdo parcial	0,00%
Total desacuerdo	2,94%



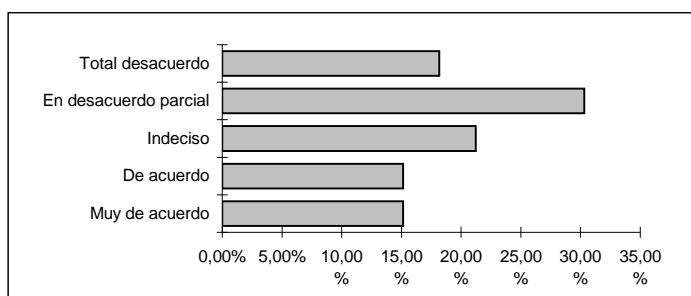
- Necesitan que sus maestros realicen adaptaciones curriculares en la enseñanza ordinaria

	Porcnt.
Muy de acuerdo	58,82%
De acuerdo	32,35%
Indeciso	5,88%
En desacuerdo parcial	0,00%
Total desacuerdo	2,94%



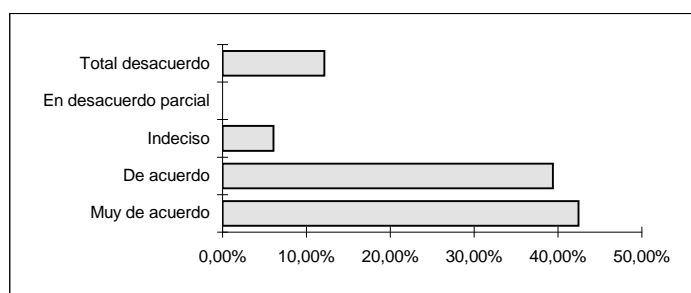
- Necesitan ser educados por especialistas.

	Porcnt.
Muy de acuerdo	15,15%
De acuerdo	15,15%
Indeciso	21,21%
En desacuerdo parcial	30,30%
Total desacuerdo	18,18%



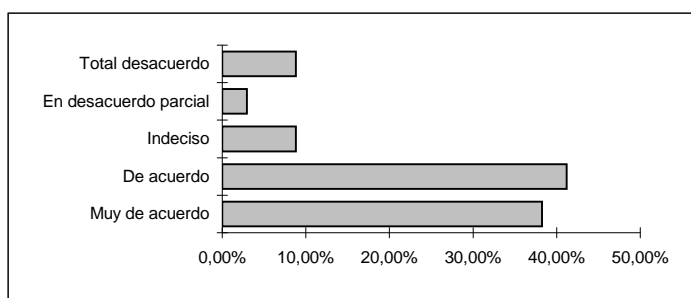
- Necesitan que otros profesionales apoyen la docencia de sus profesores.

	Porcnt.
Muy de acuerdo	42,42%
De acuerdo	39,39%
Indeciso	6,06%
En desacuerdo parcial	0,00%
Total desacuerdo	12,12%



- Enriquecen el trabajo docente de sus maestros.

	Porcnt.
Muy de acuerdo	38,24%
De acuerdo	41,18%
Indeciso	8,82%
En desacuerdo parcial	2,94%
Total desacuerdo	8,82%

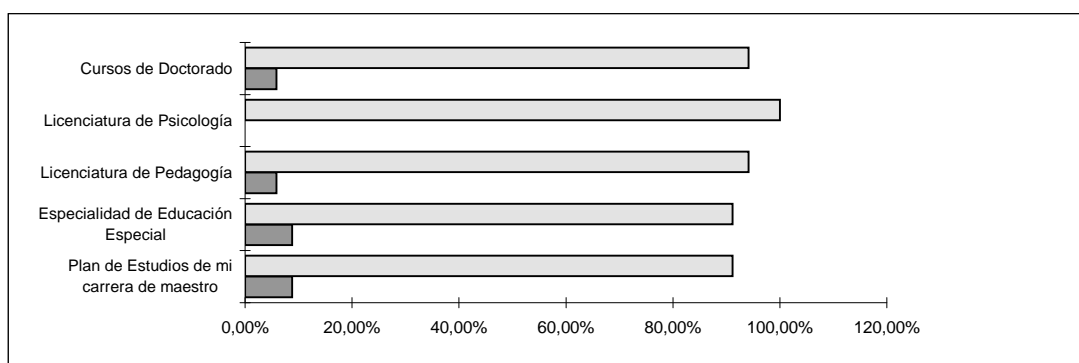


LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

1) He recibido formación acerca de los alumnos conocidos como superdotados:

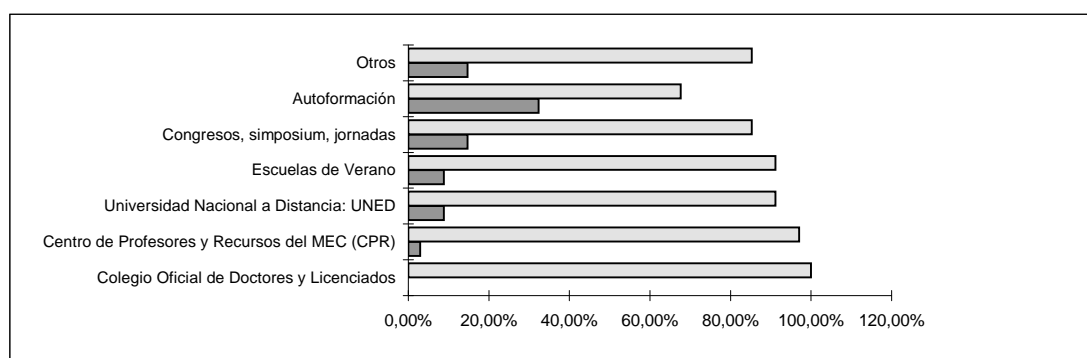
- En enseñanzas regladas:

	SI	NO
Plan de Estudios de mi carrera de maestro	8,82%	91,18%
Especialidad de Educación Especial	8,82%	91,18%
Licenciatura de Pedagogía	5,88%	94,12%
Licenciatura de Psicología	0,00%	100,00%
Cursos de Doctorado	5,88%	94,12%



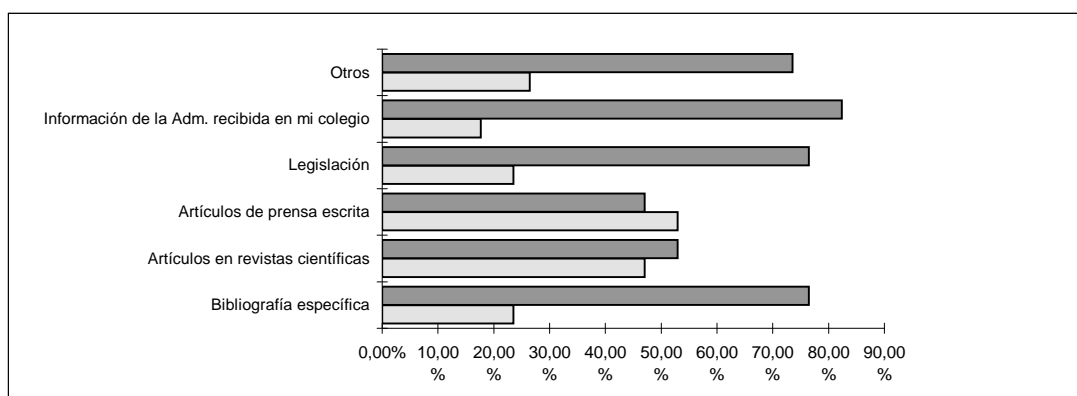
- En actividades específicas

	SI	NO
Colegio Oficial de Doctores y Licenciados	0,00%	100,00%
Centro de Profesores y Recursos del MEC (CPR)	2,94%	97,06%
Universidad Nacional a Distancia: UNED	8,82%	91,18%
Escuelas de Verano	8,82%	91,18%
Congresos, simposium, jornadas	14,71%	85,29%
Autoformación	32,35%	67,65%
Otros	14,71%	85,29%



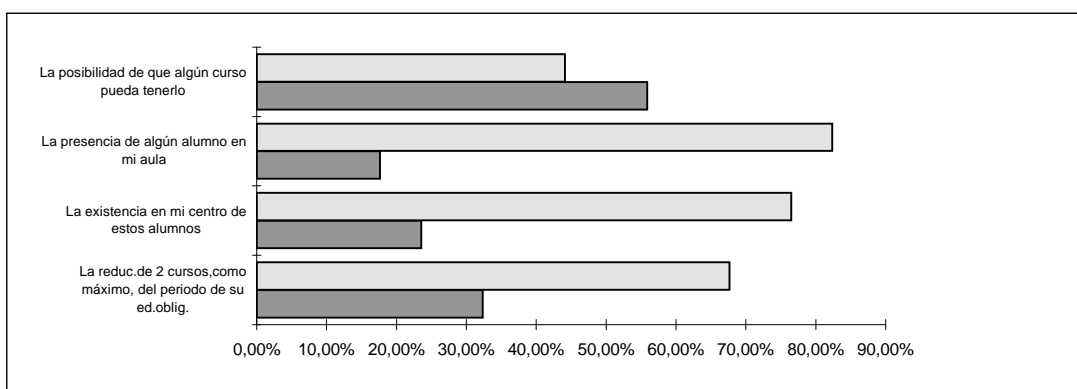
- A través de lecturas sobre los alumnos conocidos como superdotados:

	SI	NO
Bibliografía específica	23,53%	76,47%
Artículos en revistas científicas	47,06%	52,94%
Artículos de prensa escrita	52,94%	47,06%
Legislación	23,53%	76,47%
Información de la Adm. recibida en mi colegio	17,65%	82,35%
Otros	26,47%	73,53%



2) Conozco sobre la escolarización de los alumnos diagnosticados como superdotados:

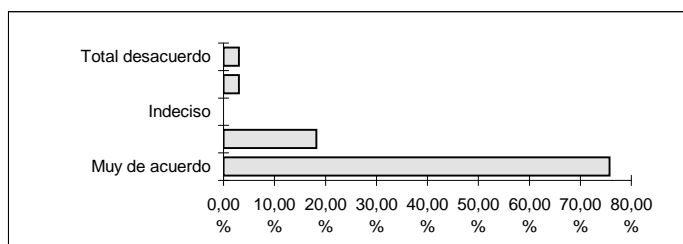
	SI	NO
La reduc.de 2 cursos, como máximo, del periodo de su ed.oblig.	32,35%	67,65%
La existencia en mi centro de estos alumnos	23,53%	76,47%
La presencia de algún alumno en mi aula	17,65%	82,35%
La posibilidad de que algún curso pueda tenerlo	55,88%	44,12%



3) Estimo que:

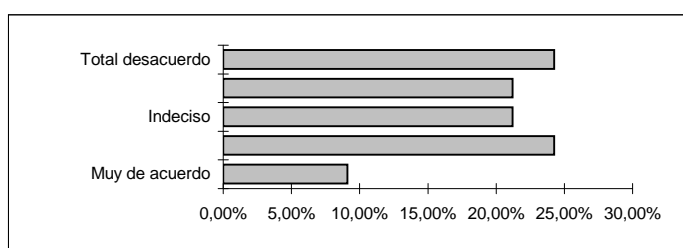
- Es preciso que los maestros implicados tengan formación sobre la educación de los alumnos con buenas dotaciones y sus características

	Porcnt.
Muy de acuerdo	75,76%
De acuerdo	18,18%
Indeciso	0,00%
En desacuerdo parcial	3,03%
Total desacuerdo	3,03%



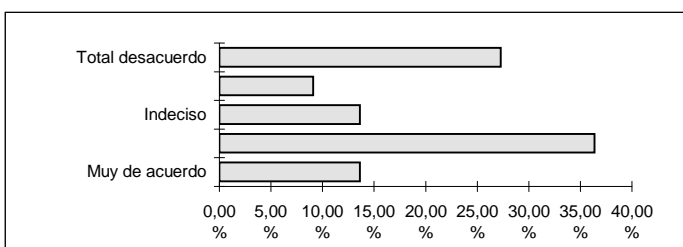
- Es necesario que los maestros de niños superdotados acudan a la Facultad de Educación para orientar sus actuaciones pedagógicas

	Porcnt.
Muy de acuerdo	9,09%
De acuerdo	24,24%
Indeciso	21,21%
En desacuerdo parcial	21,21%
Total desacuerdo	24,24%



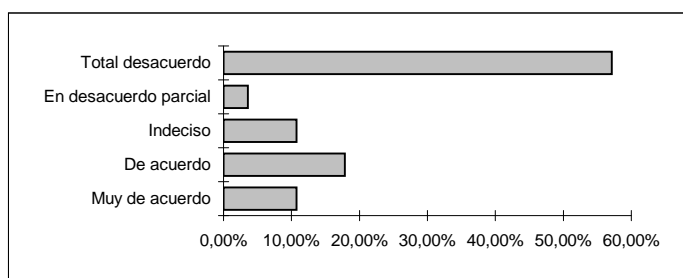
- Para responder a mi deseo de dedicarme a a.n.e.e. tengo la oportunidad de conocer experiencias previas

	Porcnt.
Muy de acuerdo	13,64%
De acuerdo	36,36%
Indeciso	13,64%
En desacuerdo parcial	9,09%
Total desacuerdo	27,27%



- Durante mi docencia he tenido alumnos diagnosticados como superdotados

	Porcnt.
Muy de acuerdo	10,71%
De acuerdo	17,86%
Indeciso	10,71%
En desacuerdo parcial	3,57%
Total desacuerdo	57,14%

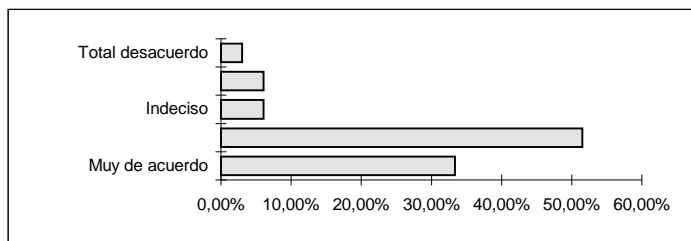


LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS SUPERDOTADOS

1) Apreciaciones genéricas

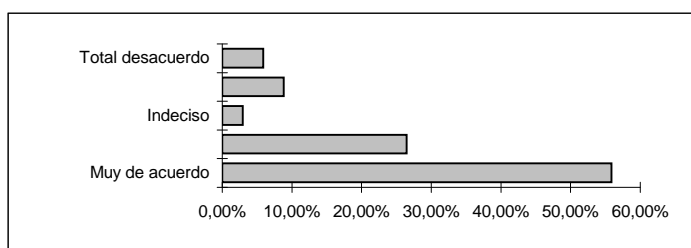
- El término superdotado puede tener diferentes significados para distintas personas

	Porcnt.
Muy de acuerdo	33,33%
De acuerdo	51,52%
Indeciso	6,06%
En desacuerdo parcial	6,06%
Total desacuerdo	3,03%



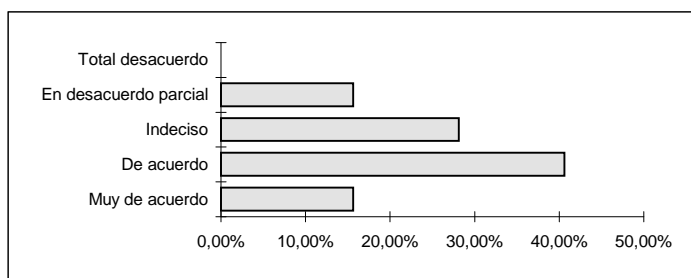
- Pensar que los niños superdotados son niños superiores en todo es erróneo

	Porcnt.
Muy de acuerdo	55,88%
De acuerdo	26,47%
Indeciso	2,94%
En desacuerdo parcial	8,82%
Total desacuerdo	5,88%



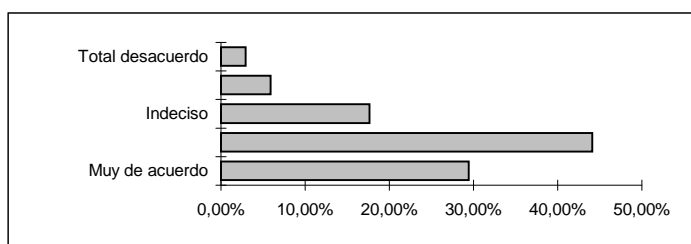
- Sus compañeros suelen identificarlo como el empollón, poco grato y de trato difícil

	Porcnt.
Muy de acuerdo	15,63%
De acuerdo	40,63%
Indeciso	28,13%
En desacuerdo parcial	15,63%
Total desacuerdo	0,00%



- Los niños superdotados presentan tantas diferencias entre sí como el resto de los niños

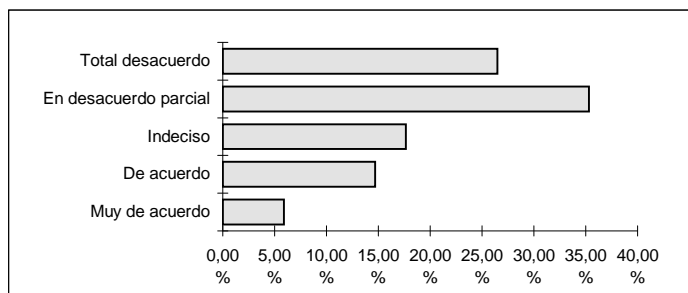
	Porcnt.
Muy de acuerdo	29,41%
De acuerdo	44,12%
Indeciso	17,65%
En desacuerdo parcial	5,88%
Total desacuerdo	2,94%



2) Un niño considerado superdotado:

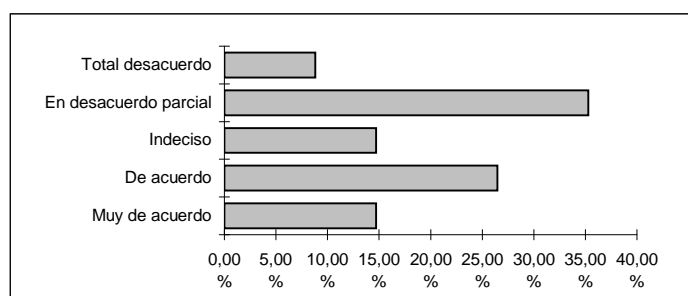
- Obtiene buenas calificaciones

	Porcnt.
Muy de acuerdo	5,88%
De acuerdo	14,71%
Indeciso	17,65%
En desacuerdo parcial	35,29%
Total desacuerdo	26,47%



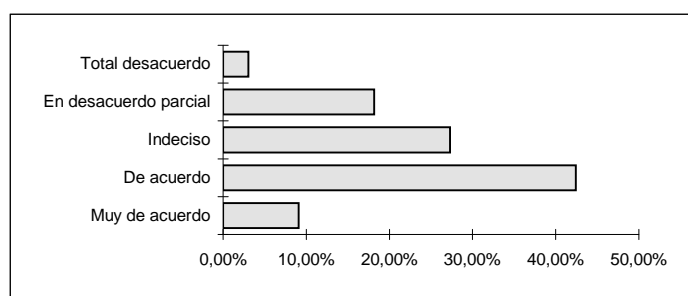
- Se asocia a la imagen de un niño prodigio famoso como Mozart

	Porcnt.
Muy de acuerdo	14,71%
De acuerdo	26,47%
Indeciso	14,71%
En desacuerdo parcial	35,29%
Total desacuerdo	8,82%



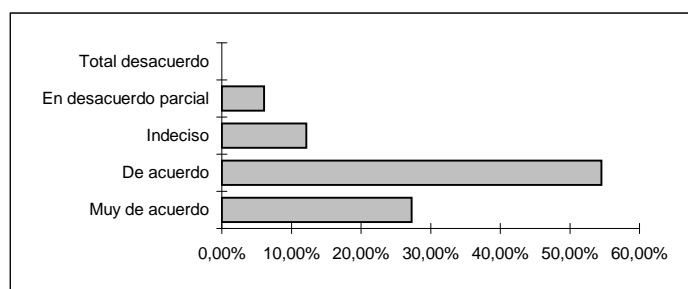
- Suele tener fracaso escolar

	Porcnt.
Muy de acuerdo	9,09%
De acuerdo	42,42%
Indeciso	27,27%
En desacuerdo parcial	18,18%
Total desacuerdo	3,03%



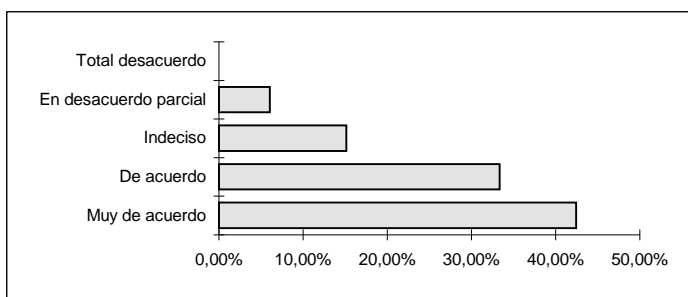
- Aprende más deprisa

	Porcnt.
Muy de acuerdo	27,27%
De acuerdo	54,55%
Indeciso	12,12%
En desacuerdo parcial	6,06%
Total desacuerdo	0,00%



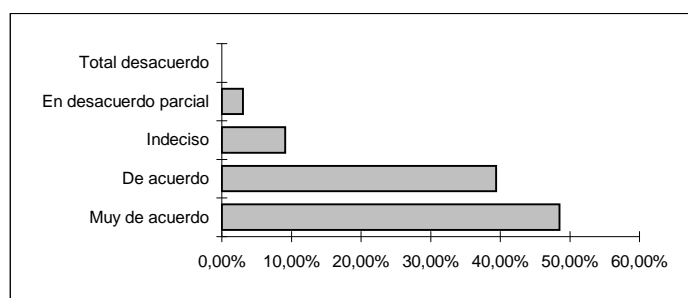
- Establece relaciones originales entre hechos, objetos y conceptos

	Porcnt.
Muy de acuerdo	42,42%
De acuerdo	33,33%
Indeciso	15,15%
En desacuerdo parcial	6,06%
Total desacuerdo	0,00%



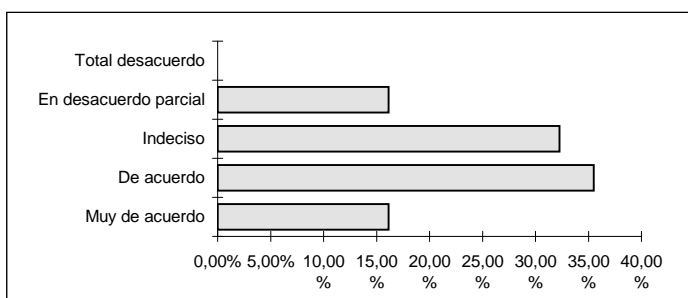
- Tiene alta capacidad de abstracción

	Porcnt.
Muy de acuerdo	48,48%
De acuerdo	39,39%
Indeciso	9,09%
En desacuerdo parcial	3,03%
Total desacuerdo	0,00%



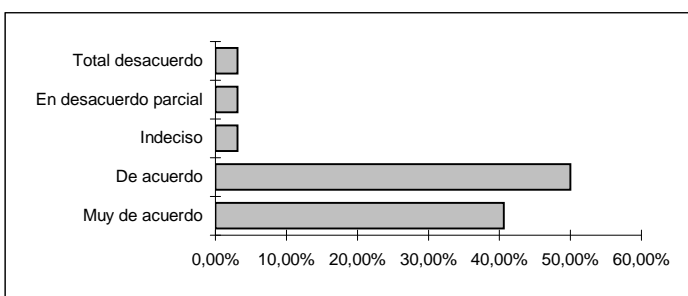
- Expresa su sentido de justicia a edades tempranas

	Porcnt.
Muy de acuerdo	16,13%
De acuerdo	35,48%
Indeciso	32,26%
En desacuerdo parcial	16,13%
Total desacuerdo	0,00%



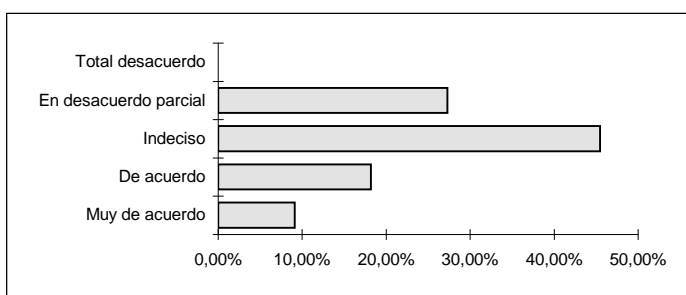
- Manifiesta descontento o apatía ante las tareas de tipo rutinario

	Porcnt.
Muy de acuerdo	40,63%
De acuerdo	50,00%
Indeciso	3,13%
En desacuerdo parcial	3,13%
Total desacuerdo	3,13%



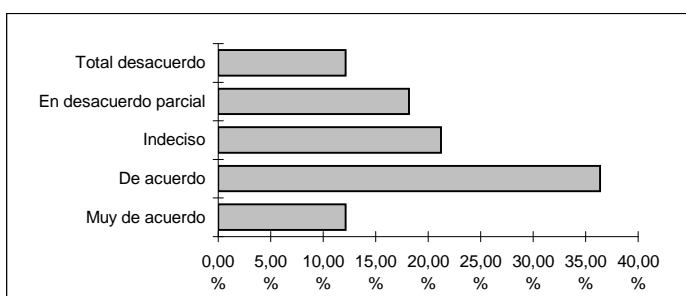
- Presenta aptitudes de liderazgo

	Porcnt.
Muy de acuerdo	9,09%
De acuerdo	18,18%
Indeciso	45,45%
En desacuerdo parcial	27,27%
Total desacuerdo	0,00%



- Es un alumno molesto para el profesor

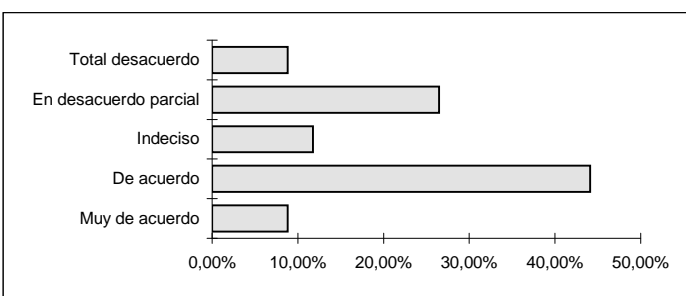
	Porcnt.
Muy de acuerdo	12,12%
De acuerdo	36,36%
Indeciso	21,21%
En desacuerdo parcial	18,18%
Total desacuerdo	12,12%



3) La educación singular de los alumnos diagnosticados como superdotados:

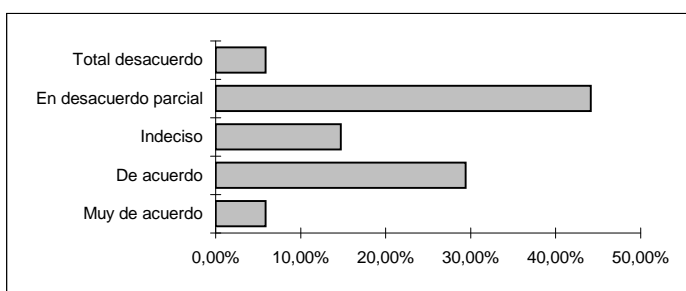
- Se concibe como un riesgo de potenciar una sociedad elitista.

	Porcnt.
Muy de acuerdo	8,82%
De acuerdo	44,12%
Indeciso	11,76%
En desacuerdo parcial	26,47%
Total desacuerdo	8,82%



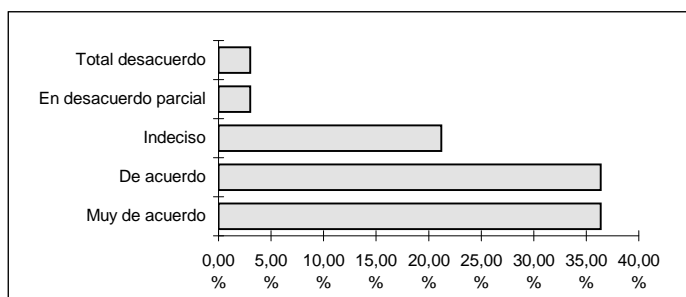
- Se percibe socialmente como dar más a aquellos que ya "tienen"

	Porcnt.
Muy de acuerdo	5,88%
De acuerdo	29,41%
Indeciso	14,71%
En desacuerdo parcial	44,12%
Total desacuerdo	5,88%



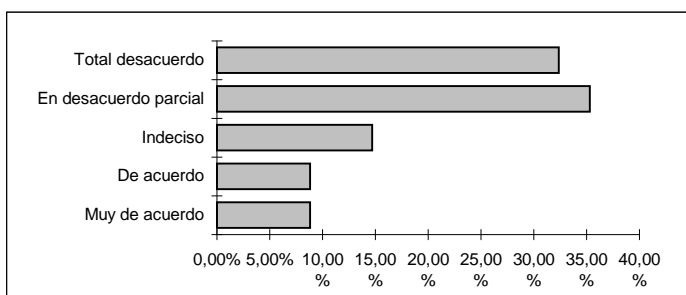
- Interesa que esté dentro de la enseñanza ordinaria

	Porcnt.
Muy de acuerdo	36,36%
De acuerdo	36,36%
Indeciso	21,21%
En desacuerdo parcial	3,03%
Total desacuerdo	3,03%



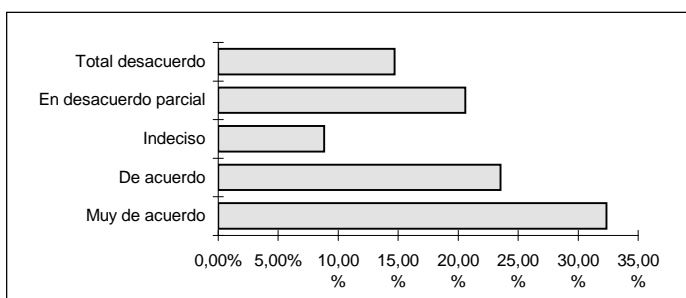
- Debería impartirse sólo en centros especiales

	Porcnt.
Muy de acuerdo	8,82%
De acuerdo	8,82%
Indeciso	14,71%
En desacuerdo parcial	35,29%
Total desacuerdo	32,35%



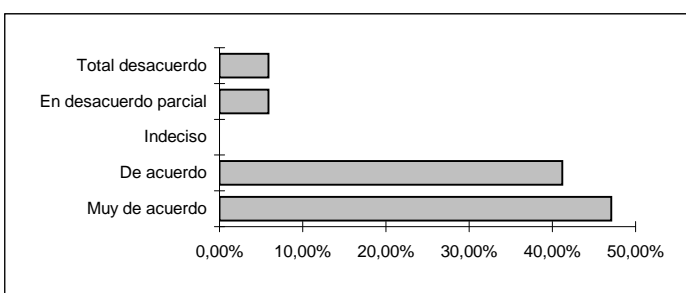
- Necesitan de maestros que tengan un singular dominio del conocimiento humano

	Porcnt.
Muy de acuerdo	32,35%
De acuerdo	23,53%
Indeciso	8,82%
En desacuerdo parcial	20,59%
Total desacuerdo	14,71%



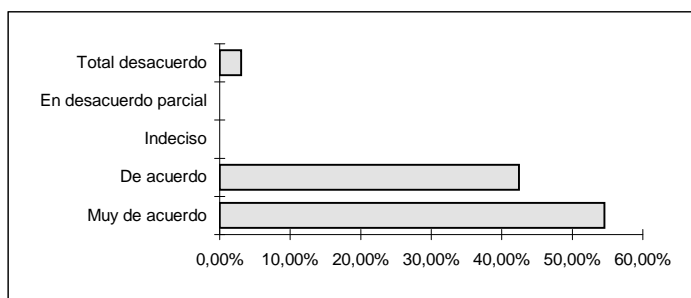
- Necesitan de maestros que dediquen tiempo y esfuerzo para ofrecerles oportunidades de explorar y descubrir

	Porcnt.
Muy de acuerdo	47,06%
De acuerdo	41,18%
Indeciso	0,00%
En desacuerdo parcial	5,88%
Total desacuerdo	5,88%



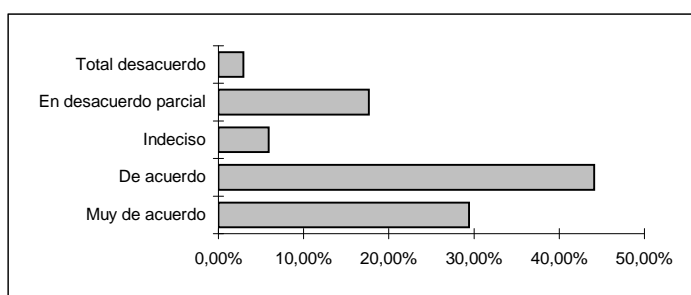
- Necesitan que el maestro utilice procedimientos didácticos abiertos y que evidencien el compromiso personal

	Porcnt.
Muy de acuerdo	54,55%
De acuerdo	42,42%
Indeciso	0,00%
En desacuerdo parcial	0,00%
Total desacuerdo	3,03%



- Las clases ordinarias suelen ser ambientes restrictivos para los alumnos superdotados porque no les permite avanzar a su propio ritmo ni les brinda desafíos a su alto nivel intelectual

	Porcnt.
Muy de acuerdo	29,41%
De acuerdo	44,12%
Indeciso	5,88%
En desacuerdo parcial	17,65%
Total desacuerdo	2,94%



ANEXO III:

Cuestionarios para maestros en activo y en formación

CUESTIONARIO PARA MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN ACTIVO

En la investigación sobre los alumnos denominados superdotados es muy interesante saber la opinión del profesorado acerca de su educación. Mediante este cuestionario se pretende que Vd. opine sobre este tema. Muchas gracias por su colaboración.

Rodee con un círculo la cifra de la/s respuesta/s que correspondan:

EDAD:

- de 20 a 29 años 1
- de 30 a 39 años 2
- de 40 a 49 años 3
- de 50 a 59 años 4
- de 60 a 69 años 5

AÑOS DE SERVICIOS PRESTADOS

(incluyendo el actual)

- De 1 a 5 años 1
- De 6 a 12 años 2
- De 13 a 18 años 3
- De 19 a 25 años 4
- Más de 26 años 5

SU FORMACIÓN ES:

- Maestro de Educación Primaria 1
- Esp. En Pedagogía Terapéutica (P.T.) 2
- Esp. En Audición y Lenguaje (A.L.)... 3
- Maestro de Educación Especial 4

AÑOS DE SERVICIOS PRESTADOS

EN EDUCACIÓN ESPECIAL (incluyendo el actual)

- De 1 a 5 años 1
- De 6 a 12 años 2
- De 13 a 18 años 3
- Más de 19 años 4

SITUACIÓN ADMINISTRATIVA

- Interino-Contratado 1
- Propietario provisional o definitivo 2

EXPERIENCIA DOCENTE CON SUPERDOTADOS:

- Si 1
- No 2

POBLACIÓN DEL CENTRO

- Rural 1
- Madrid capital 2

A continuación se presentan una serie de afirmaciones para conocer su grado de identificación con el contenido de cada una de ellas. Rodee con un círculo el número correspondiente a la respuesta con la que esté más de acuerdo, teniendo en cuenta que:

- 1. Significa muy de acuerdo.*
- 2. De acuerdo.*
- 3. Indeciso.*
- 4. En desacuerdo parcial.*
- 5. Total desacuerdo.*

I. EDUCACIÓN ESPECIAL

a) Los alumnos con necesidades educativas especiales (a.n.e.e.):

- 1.- Es necesario integrar en el sistema educativo ordinario a los alumnos con necesidades educativas especiales. 1 2 3 4 5
- 2.- Los a.n.e.e. son aceptados sin dificultades por sus compañeros en la enseñanza ordinaria. 1 2 3 4 5
- 3.- Los maestros aceptan sin dificultades en sus aulas a los alumnos con n.e.e. 1 2 3 4 5
- 4.- La Educación Especial es interpretada como la educación que está dirigida únicamente a aquellos alumnos que presentan déficits. 1 2 3 4 5
- 5.- Identificar las necesidades educativas de un alumno constituye el punto de origen para determinar las actuaciones pedagógicas (diagnosticar). 1 2 3 4 5
- 6.- La educación de los a.n.e.e. debería ser competencia exclusiva de los maestros especialistas en Educación Especial. 1 2 3 4 5
- 7.- Se considera sujeto de educación especial a todo alumno que por razones fisiológicas o psicológicas tiene necesidad de ayuda diferenciada, sin la cual no podrá alcanzar el nivel de sus posibilidades. 1 2 3 4 5
- 8.- Como maestro me gratifica trabajar con alumnos con n.e.e. 1 2 3 4 5
¿Por qué? _____

b) Los alumnos denominados superdotados:

- 1.- Son alumnos de Educación Especial. 1 2 3 4 5
- 2.- Su integración en un aula es una buena opción educativa. 1 2 3 4 5
- 3.- Presentan tantas diferencias entre sí como el resto de los niños. 1 2 3 4 5
- 4.- Reciben las ayudas complementarias que necesitan en su escolarización. 1 2 3 4 5
- 5.- Necesitan oportunidades de aprendizaje para explorar y profundizar con flexibilidad en su conocimiento. 1 2 3 4 5
- 6.- Necesitan que sus maestros realicen adaptaciones curriculares en la enseñanza ordinaria. 1 2 3 4 5
- 7.- Necesitan ser educados por maestros especialmente preparados para ello. 1 2 3 4 5
- 8.- Necesitan que otros profesionales apoyen la docencia de sus maestros. 1 2 3 4 5
- 9.- Necesitan percibir la posibilidad de aprendizaje para ampliar sus conocimientos. 1 2 3 4 5
- 10.- Es necesario moderar la tendencia habitual que tienen a manifestar sus cualidades. 1 2 3 4 5
- 11.- Enriquecen el trabajo docente de sus maestros. 1 2 3 4 5

*Ponga una X en el
recuadro correspondiente:*

II. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

a) He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados:

1.- En enseñanzas regladas:

- ☐ Plan de estudios de mi carrera de maestro.
- ☐ Especialidad de Educación Especial.
- ☐ Licenciatura de Pedagogía.
- ☐ Licenciatura de Psicología.
- ☐ Cursos de Doctorado.
- ☐ Otros. ¿Cuáles?: _____

2.- En actividades específicas:

- ☐ Colegio Oficial de Doctores y Licenciados.
- ☐ Centros de Profesores y Recursos del MEC (CPR).
- ☐ Universidad Nacional a Distancia: UNED.
- ☐ Escuelas de Verano.
- ☐ Congresos, simposium, jornadas.
- ☐ Autoformación.
- ☐ Otros. ¿Cuáles?: _____

3.- A través de lecturas:

- ☐ Bibliografía específica.
- ☐ Artículos en revistas científicas.
- ☐ Artículos de prensa escrita.
- ☐ Legislación.
- ☐ Información de la Administración recibida en mi Colegio.
- ☐ Otros. ¿Cuáles?: _____

b) Sobre la escolarización de los alumnos diagnosticados como superdotados, tengo conocimiento de:

- ☐ La reducción de dos cursos, como máximo, del periodo de su educación obligatoria.
- ☐ La elaboración de Adaptaciones Curriculares (A.C.I.s)
- ☐ La existencia en mi centro de estos alumnos.
- ☐ La presencia de algún alumno en mi aula.
- ☐ La posibilidad de que en algún curso pueda tenerlos.

Conteste a las siguientes afirmaciones rodeando con un círculo el número de la respuesta con la que esté más de acuerdo, teniendo en cuenta que:

- 1. Significa muy de acuerdo.*
- 2. De acuerdo.*
- 3. Indeciso.*
- 4. En desacuerdo parcial.*
- 5. Total desacuerdo.*

III. LA EDUCACIÓN DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS.

a) Un niño considerado superdotado:

- 1.- No lo es en todo. 1 2 3 4 5
- 2.- Obtiene buenas calificaciones. 1 2 3 4 5
- 3.- Se asocia a la imagen de un niño prodigio, famoso como Mozart. 1 2 3 4 5
- 4.- Suele tener fracaso escolar. 1 2 3 4 5
- 5.- Aprende más deprisa. 1 2 3 4 5
- 6.- Establece relaciones originales entre hechos, objetos y conceptos. 1 2 3 4 5
- 7.- Tiene alta capacidad de abstracción. 1 2 3 4 5
- 8.- Expresa su sentido de la justicia a edades tempranas. 1 2 3 4 5
- 9.- Manifiesta descontento o apatía ante las tareas de tipo rutinario. 1 2 3 4 5
- 10.- Presenta aptitudes de liderazgo. 1 2 3 4 5
- 11.- Suele ser identificado por sus compañeros como:
 - un sabelotodo. 1 2 3 4 5
 - su trato es poco grato y difícil. 1 2 3 4 5
- 12.- Es un alumno *molesto* para el maestro. 1 2 3 4 5

b) La educación singular de los alumnos diagnosticados como superdotados:

- 1.- Se concibe como riesgo de potenciar con ello una sociedad elitista. 1 2 3 4 5
- 2.- Se percibe socialmente como dar más a aquellos que ya “tienen”. 1 2 3 4 5
- 3.- Interesa que esté dentro de la enseñanza ordinaria. 1 2 3 4 5
- 4.- Puede ser beneficiosa para el resto de los alumnos. 1 2 3 4 5
- 5.- Debería impartirse sólo en centros especiales. 1 2 3 4 5
- 6.- Necesita de maestros que tengan un singular dominio del conocimiento humano. 1 2 3 4 5
- 7.- Necesita de maestros que dediquen tiempo y esfuerzo para ofrecerles oportunidades singulares de reflexionar, explorar y descubrir. 1 2 3 4 5
- 8.- Necesita que el maestro utilice procedimientos didácticos abiertos y con los que evidencie su compromiso personal. 1 2 3 4 5
- 9.- Necesita de maestros que busquen potenciar la calidad de sus actuaciones pedagógicas a través de la Facultad de Educación. 1 2 3 4 5

c) Estimo que:

- 1.- Las clases ordinarias suelen manifestarse como:
 - ambientes restrictivos para los alumnos superdotados. 1 2 3 4 5
 - situaciones en las que no se les permite avanzar a su propio ritmo. .. 1 2 3 4 5
 - carentes de los desafíos adecuados a sus exigencias. 1 2 3 4 5
- 2.- Es preciso que los maestros implicados tengan la formación adecuada a las características de los alumnos superdotados. 1 2 3 4 5
- 3.- El maestro es un incentivador crítico del aprendizaje. 1 2 3 4 5
- 4.- El maestro es un moderador de las manifestaciones del alumno. 1 2 3 4 5
- 5.- El maestro se coordina con los padres para evitar el “niño protagonista”. .. 1 2 3 4 5

CUESTIONARIO PARA MAESTROS EN FORMACIÓN

En la investigación sobre los alumnos denominados superdotados es muy interesante saber la opinión de los maestros en formación acerca de su educación. Mediante este cuestionario se pretende que opines sobre este tema. Muchas gracias por tu colaboración.

Rodea con un círculo la cifra de la/s respuesta/s que correspondan:

EDAD:

- De 18 a 21 años 1
De 22 a 25 años 2
De 26 a 29 años 3
Más de 30 años 4

PROCEDENCIA:

- C.O.U. 1
F.P. 2
Diplomatura 3
Licenciatura 4

ELECCIÓN DE LA CARRERA EN 1ª OPCIÓN:

- SI 1
NO 2

ELECCIÓN DE LA ESPECIALIDAD EN 1ª OPCIÓN:

- SI 1
NO 2

UNIVERSIDAD:

- Complutense 1
Autónoma 2

ESCUELA UNIVERSITARIA:

- Pública 1
Privada 2

ESPECIALIDAD:

- Educación Infantil 1
Educación Primaria 2
Educación Especial 3
Educación Física 4
Educación Musical 5
Audición y Lenguaje 6
Lengua Extranjera 7

TURNO:

- Mañana 1
Tarde 2

PRACTICUM:

- SI 1
NO 2

A continuación se presentan una serie de afirmaciones para conocer tu grado de identificación con el contenido de cada una de ellas. Rodea con un círculo el número correspondiente a la respuesta con la que estés más de acuerdo, teniendo en cuenta que:

- 1. Significa muy de acuerdo.*
- 2. De acuerdo.*
- 3. Indeciso.*
- 4. En desacuerdo parcial.*
- 5. Total desacuerdo.*

I. EDUCACIÓN ESPECIAL

a) Alumnos con necesidades educativas especiales (a.n.e.e.):

- 1.- Es necesario integrar en el sistema educativo ordinario a los alumnos con necesidades educativas especiales. 1 2 3 4 5
- 2.- Los a.n.e.e. son aceptados sin dificultades por sus compañeros en la enseñanza ordinaria. 1 2 3 4 5
- 3.- Los maestros aceptan sin dificultades en sus aulas a los alumnos con n.e.e. 1 2 3 4 5
- 4.- La Educación Especial es interpretada como la educación que está dirigida únicamente a aquellos alumnos que presentan déficits. 1 2 3 4 5
- 5.- Identificar (diagnosticar) las necesidades educativas de un alumno constituye el punto de origen para determinar las actuaciones pedagógicas. 1 2 3 4 5
- 6.- La educación de los a.n.e.e. debería ser competencia exclusiva de los maestros especialistas en Educación Especial. 1 2 3 4 5
- 7.- Se considera sujeto de educación especial a todo alumno que por razones fisiológicas o psicológicas tiene necesidad de ayuda diferenciada, sin la cual no podrá alcanzar el nivel de sus posibilidades. 1 2 3 4 5
- 8.- Como maestro me gratificaría trabajar con alumnos de n.e.e. 1 2 3 4 5
¿Por qué? _____

b) Los alumnos denominados superdotados:

- 1.- Son alumnos de necesidades educativas especiales 1 2 3 4 5
- 2.- Su integración en un aula ordinaria es una buena opción educativa. 1 2 3 4 5
- 3.- Presentan tantas diferencias entre sí como el resto de los niños. 1 2 3 4 5
- 4.- Reciben las ayudas complementarias que necesitan en su escolarización. 1 2 3 4 5
- 5.- Necesitan oportunidades de aprendizaje para explorar y profundizar con flexibilidad en su conocimiento. 1 2 3 4 5
- 6.- Necesitan que sus maestros realicen adaptaciones curriculares en la enseñanza ordinaria. 1 2 3 4 5
- 7.- Necesitan ser educados por maestros especialmente preparados para ello. 1 2 3 4 5
- 8.- Necesitan que otros profesionales apoyen la docencia de sus maestros. 1 2 3 4 5
- 9.- Necesitan percibir la posibilidad de aprendizaje para ampliar sus conocimientos. 1 2 3 4 5
- 10.- Es necesario moderar la tendencia habitual que tienen a manifestar sus cualidades. 1 2 3 4 5
- 11.- Enriquecen el trabajo docente de sus maestros. 1 2 3 4 5

*Pon una X en el
recuadro correspondiente:*

II. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

a) He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados:

1.- En mi especialidad, dentro de:

- ☐ Materias troncales.
- ☐ Materias obligatorias.
- ☐ Materias optativas.
- ☐ Materias de libre configuración.

2.- En actividades específicas:

- ☐ Congresos, simposium, jornadas.
- ☐ Escuela de verano.
- ☐ Autoformación. ¿Por qué?: _____
- ☐ Otros. ¿Cuáles?: _____

3.- A través de lecturas:

- ☐ Bibliografía específica.
- ☐ Artículos en revistas científicas.
- ☐ Artículos de prensa escrita.
- ☐ Legislación.
- ☐ Otros. ¿Cuáles?: _____

b) En cuanto a la formación recibida acerca de estos alumnos:

- ☐ Se ha tratado al mismo nivel de profundidad que otras necesidades educativas especiales.
- ☐ Se le ha dedicado el mismo tiempo que a éstas.
- ☐ Se han estudiado adecuadamente las diferentes respuestas educativas para ellos.

c) Sobre los alumnos superdotados, tengo conocimiento de:

- ☐ Sus características emocionales e intelectuales.
- ☐ Las pautas para su detección.
- ☐ Sus necesidades educativas.
- ☐ La posible reducción de dos cursos, como máximo, del periodo de su educación obligatoria.

Contesta a las siguientes afirmaciones rodeando con un círculo el número de la respuesta con la que estés más de acuerdo, teniendo en cuenta que:

1. Significa muy de acuerdo.
2. De acuerdo.
3. Indeciso.
4. En desacuerdo parcial.
5. Total desacuerdo.

III. LA EDUCACIÓN DE LOS ALUMNOS SUPERDOTADOS.

a) Un niño considerado superdotado:

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.- No lo es en todo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.- Obtiene buenas calificaciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.- Se asocia a la imagen de un niño prodigio, famoso como Mozart. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.- Suele tener fracaso escolar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.- Aprende más deprisa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.- Establece relaciones originales entre hechos, objetos y conceptos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.- Tiene alta capacidad de abstracción. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.- Expresa su sentido de la justicia a edades tempranas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.- Manifiesta descontento o apatía ante las tareas de tipo rutinario. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.- Presenta aptitudes de liderazgo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.- Suele ser identificado por sus compañeros como un <i>sabelotodo</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.- Es un alumno <i>molesto</i> para el maestro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

b) La educación singular de los alumnos diagnosticados como superdotados:

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.- Me suscita curiosidad y un especial interés | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.- Se concibe como riesgo de potenciar con ello una sociedad elitista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.- Se percibe socialmente como dar más a aquellos que ya “tienen”. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.- Interesa que esté dentro de la enseñanza ordinaria. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.- Puede ser beneficiosa para el resto de los alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.- Debería impartirse sólo en centros especiales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.- Necesita de maestros que tengan un singular dominio del conocimiento humano. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.- Necesita de maestros que dediquen tiempo y esfuerzo para ofrecerles oportunidades singulares de reflexionar, explorar y descubrir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.- Necesita que el maestro utilice procedimientos didácticos abiertos y con los que evidencie su compromiso personal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

c) Estimo que:

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.- Las clases ordinarias deben manifestarse como situaciones en las que se permita a estos alumnos avanzar a su propio ritmo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.- Es preciso que los maestros implicados tengan la formación adecuada a las características de los alumnos superdotados. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.- Es preciso que los maestros implicados tengan la formación adecuada a sus necesidades educativas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.- El maestro es un incentivador crítico del aprendizaje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.- El maestro debe ser un moderador de las manifestaciones del alumno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANEXO IV:

Protocolo de entrevista a Directores

ENTREVISTA

Fecha:

Entrevistadora: M^a Teresa Medina Balmaseda

ENTREVISTADO

Nombre: D. /D^a. _____

Director/Directora del Colegio Público _____

Dirección y Teléfono: _____

Perfil del Alumnado:

Nivel socio-económico del alumnado: ☐ Bajo ☐ Medio ☐ AltoNivel socio-cultural del alumnado: ☐ Bajo ☐ Medio ☐ AltoSu colegio es de integración: ☐ Si ☐ NoSu colegio tiene minorías étnicas integradas: ☐ Si ☐ No¿Cuáles?: ☐ Gitanos ☐ Quinquis ☐ Países de la U.E. ☐ Países Arabes☐ Países Iberoamericanos ☐ Otros países

Profesorado - Formación:

El profesorado está motivado ante la innovación educativa: ☐ Si ☐ NoEl profesorado participa en proyectos educativos: ☐ Si ☐ No

¿Cuáles? _____

La formación permanente del profesorado, ¿se organiza desde el colegio?:

☐ Si ☐ No

¿Cuáles son los temas más demandados?: _____

La formación permanente que ofrecen los C.P.R.s es satisfactoria para el profesorado: ☐ Si ☐ No. ¿Por qué?: _____

Atención a la Superdotación:

El P.E. del centro contempla la atención educativa a los a.n.e.e. con sobredotación intelectual: ☐ Sí ☐ No

Su colegio tiene escolarizados alumnos diagnosticados como superdotados ☐ Sí ☐ No. ¿Cuántos? _____

¿A través de quién/quienes fueron diagnosticados?: _____

¿Qué atención educativa reciben?: _____

¿Tienen profesores de apoyo para ellos?: _____

Observaciones:

Datos de la muestra:

Nº total de profesores: _____

Nº cuestionarios entregados: _____

Nº cuestionarios cumplimentados: _____

Nº cuestionarios devueltos: _____

ANEXO V:

**Carta del Director de Tesis
a los Directores de colegios
públicos y concertados.**



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACION
Centro de Formación del Profesorado
Departamento de Didáctica y Organización Escolar


Madrid, 15 de octubre

Sr. Director:

Como Ud. bien conoce los trabajos de investigación que realizamos los profesionales de la educación deben hacer referencia y tomar datos de la realidad educativa concreta que les incumbe. Tanto la doctoranda Dña. M^a Teresa MEDINA BALMASEDA como yo mismo somos conscientes de que el conocimiento de la realidad anterior no evita que sea un trabajo adicional el que los profesores de su centro contesten a un cuestionario, referido fundamentalmente al tema de la singularidad educativa de los alumnos dotados de alguna excepcionalidad positiva y que habitualmente se denominan superdotados. Pero precisamente, con el estudio de las excepciones, además de atender a éstas, se busca cómo profundizar y matizar conductas educativas referidas a los alumnos considerados normales.

Como director de la tesis doctoral de la Profesora MEDINA BALMASEDA solicito su colaboración cuando le presenten a Ud. y a los profesores de su Claustro el cuestionario citado para su cumplimentación. Cuanto de lo derivado de su colaboración consideren que sea de utilidad para su propio centro o aquellos otros aspectos en los que de alguna manera pudiéramos apoyar su labor educativa, trabajo común para todos nosotros, tiene el ofrecimiento de nuestra mejor disponibilidad.

Convencido de su positiva actitud para que podamos contar con su estimable colaboración le anticipamos nuestro agradecimiento con un muy cordial saludo.


Félix E. González Jiménez.
Profesor Titular de la Universidad
Complutense de Madrid.

ANEXO V:

Listado de Colegios

LISTADO DE CENTROS SELECCIONADOS

<u>Nº</u>	<u>CENTRO</u>	<u>TIPO</u>
1	Nª SRA. DE LA PALOMA	PÚBLICO
2	SANTA MARÍA	PÚBLICO
3	VAZQUEZ DE MELLA	PÚBLICO
4	MIGUEL DE UNAMUNO	PÚBLICO
5	JOAQUÍN COSTA	PÚBLICO
6	MARQUÉS DE MARCENADO	PÚBLICO
7	LEGADO CRESPO	PÚBLICO
8	TIRSO DE MOLINA	PÚBLICO
9	MENENDEZ PELAYO	PÚBLICO
10	SAN EUGENIO Y SAN ISIDORO	PÚBLICO
11	ORTEGA Y GASSET	PÚBLICO
12	EMILIO CASTELAR	PÚBLICO
13	JAIME VERA	PÚBLICO
14	IGNACIO ZULOAGA	PÚBLICO
15	FELIPE II	PÚBLICO
16	DOCTOR FEDERICO RUBIO	PÚBLICO
17	ARAVACA	PÚBLICO
18	DANIEL VAZQUEZ DIAZ	PÚBLICO
19	EE.UU. HUARTE DE SAN JUAN	PÚBLICO
20	ESCUELAS BOSQUE	PÚBLICO
21	FERNANDEZ DE MORATIN	PÚBLICO
22	EUGENIO MARIA DE HOSTOS	PÚBLICO
23	PORTUGAL	PÚBLICO
24	LEPANTO	PÚBLICO
25	ALHAMBRA	PÚBLICO
26	BREOGAN	PÚBLICO
27	CARDENAL HERRERA ORIA	PÚBLICO
28	CAMILO JOSE CELA	PÚBLICO
29	GUATEMALA	PÚBLICO
30	JOSE BERGAMIN	PÚBLICO
31	LORENZO LUZORIAGA	PÚBLICO
32	PRINCIPE FELIPE	PÚBLICO
33	REPUBLICA DEL PARAGUAY	PÚBLICO
34	NUÑEZ DE BALBOA	PÚBLICO
35	ARROYO EL FRESNO	PÚBLICO

<u>Nº</u>	<u>CENTRO</u>	<u>TIPO</u>
36	255 - EL PARDO	PÚBLICO
37	MIRASIERRA	PÚBLICO
38	ENRIQUE GRANADOS	PÚBLICO
39	LUIS DE GÓNGORA	PÚBLICO
40	CONCHA ESPINA	PÚBLICO
41	ARAGON	PÚBLICO
42	FRANCISCO DE LUIS	PÚBLICO
43	MIGUEL BLASCO VILATELA	PÚBLICO
44	MENDEZ NUÑEZ	PÚBLICO
45	CIUDAD DE VALENCIA	PÚBLICO
46	FRANCISCO FATOU	PÚBLICO
47	HONDURAS	PÚBLICO
48	JUAN GRIS	PÚBLICO
49	EL QUIJOTE	PÚBLICO
50	VALDEBERNARDO	PÚBLICO
51	VICALVARO	PÚBLICO
52	SEVERO OCHOA	PÚBLICO
53	ALFONSO X EL SABIO	PÚBLICO
54	MARIA VIRGEN	CONCERTADO
55	CHAMBERI	CONCERTADO
56	VIRGEN DE MIRASIERRA	CONCERTADO
57	VALDELUZ	CONCERTADO
58	LA SALLE	CONCERTADO
59	LICEO SOROLLA B	CONCERTADO
60	CARABANCHEL	CONCERTADO
61	SANTA MARIA DEL BOSQUE	CONCERTADO
62	HORTALEZA	CONCERTADO
63	CHAMARTIN	CONCERTADO
64	MARIA AUXILIADORA	CONCERTADO
65	SAN ANTONIO	CONCERTADO

ANEXO VI:

T de Student para los ítems de formación.

**Total de cruces efectuados: Maestros de
colegios públicos, concertados y en
formación.**

T DE STUDENT PARA LOS ÍTEMS DE FORMACIÓN

FPER1: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en el Plan de estudios de mi carrera de maestro

Respuestas: 0 (No) 314
1 (Si) 146

Items	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S – Sig. N – No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,63	1,188	2,77	1,175	0,239	NO
EEA2	2,95	1,018	3,05	0,974	0,279	NO
EEA3	3,22	1,061	3,33	1,018	0,314	NO
EEA4	2,62	1,354	2,79	1,399	0,198	NO
EEA5	1,5	0,891	1,59	0,852	0,295	NO
EEA6	3,26	1,372	3,21	1,381	0,706	NO
EEA7	2,02	1,146	2,16	1,186	0,202	NO
EEA8	2,88	1,148	3,05	0,988	0,099	NO
EEB1	2,08	1,18	2,29	1,243	0,089	NO
EEB2	2,39	1,065	2,53	1,045	0,18	NO
EEB3	2,4	0,985	2,57	1,01	0,1	NO
EEB4	3,78	1,011	3,85	1,033	0,499	NO
EEB5	1,73	0,933	1,71	0,813	0,878	NO
EEB6	1,72	0,952	1,84	1,024	0,224	NO
EEB7	2,58	1,197	2,7	1,245	0,341	NO
EEB8	1,98	1,063	2,12	1,168	0,196	NO
EEB9	1,94	0,861	1,88	0,878	0,47	NO
EEB10	2,85	1,107	2,93	1,201	0,494	NO
EEB11	2,33	1,054	2,38	1,091	0,624	NO
EASA1	2,13	1,156	1,99	0,939	0,147	NO
EASA2	3,29	1,099	3,39	1,079	0,344	NO
EASA3	3,01	1,172	2,83	1,177	0,132	NO
EASA4	2,9	1,077	2,82	1,035	0,475	NO
EASA5	2,18	1,044	2,12	0,914	0,541	NO
EASA6	2,03	0,915	2,08	0,848	0,578	NO
EASA7	2,04	0,983	1,96	0,813	0,378	NO
EASA8	2,61	1,016	2,63	0,94	0,801	NO
EASA9	2,02	1,006	2,07	0,952	0,641	NO
EASA10	3,09	0,966	3,18	0,925	0,333	NO
EASA11	2,49	1,021	2,53	1,039	0,697	NO
EASA112	2,67	1,022	2,77	0,969	0,345	NO
EASA12	3,11	1,061	3,46	1,038	0,001	SI
EASB1	3,62	1,133	3,55	1,192	0,509	NO
EASB2	3,66	1,115	3,61	1,171	0,682	NO
EASB3	2,64	1,049	2,72	1,1	0,441	NO
EASB4	2,44	1	2,45	0,94	0,873	NO
EASB5	3,48	1,215	3,59	1,167	0,355	NO
EASB6	2,62	1,166	2,79	1,237	0,146	NO
EASB7	1,96	0,963	2,18	0,966	0,024	SI
EASB8	2,05	0,969	2,2	0,907	0,13	NO
EASB9	2,68	1,04	2,72	1,106	0,701	NO
EASC11	2,7	1,085	2,97	1,05	0,011	SI
EASC12	2,5	1,009	2,59	1,055	0,386	NO
EASC13	2,48	0,993	2,6	0,979	0,219	NO
EASC2	2,06	1,031	2,23	1,004	0,087	NO
EASC3	1,97	0,83	2,12	0,883	0,095	NO
EASC4	2,32	0,977	2,2	0,899	0,187	NO
EASC5	2,25	1,039	2,23	1,029	0,782	NO

FPER2: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en la especialidad de Educación Especial

Respuestas: 0 (No) 428
1 (Si) 32

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,68	1,19	2,53	1,107	0,487	NO
EEA2	3	1,006	2,78	0,975	0,245	NO
EEA3	3,26	1,048	3,19	1,061	0,7	NO
EEA4	2,68	1,372	2,63	1,362	0,834	NO
EEA5	1,53	0,877	1,47	0,915	0,703	NO
EEA6	3,22	1,369	3,66	1,382	0,081	NO
EEA7	2,08	1,166	1,88	1,07	0,342	NO
EEA8	3,03	1,065	1,75	0,88	0	SI
EEB1	2,18	1,226	1,69	0,693	0,001	SI
EEB2	2,46	1,063	2,06	0,948	0,038	SI
EEB3	2,47	0,993	2,22	1,008	0,161	NO
EEB4	3,8	1,021	3,84	0,987	0,811	NO
EEB5	1,71	0,889	1,81	0,998	0,553	NO
EEB6	1,77	0,981	1,59	0,911	0,335	NO
EEB7	2,62	1,215	2,56	1,19	0,783	NO
EEB8	2	1,093	2,31	1,148	0,126	NO
EEB9	1,91	0,868	2,06	0,84	0,333	NO
EEB10	2,88	1,146	2,84	1,019	0,859	NO
EEB11	2,36	1,067	2,22	1,039	0,478	NO
EASA1	2,08	1,094	2,13	1,1	0,839	NO
EASA2	3,32	1,091	3,38	1,129	0,766	NO
EASA3	2,96	1,163	2,84	1,347	0,596	NO
EASA4	2,85	1,061	3,22	1,039	0,057	NO
EASA5	2,17	1,005	2,03	0,999	0,465	NO
EASA6	2,06	0,9	1,81	0,78	0,133	NO
EASA7	2,03	0,932	1,81	0,931	0,203	NO
EASA8	2,61	0,989	2,59	1,043	0,909	NO
EASA9	2,03	0,967	2,16	1,247	0,573	NO
EASA10	3,12	0,949	3,19	1,03	0,686	NO
EASA111	2,49	1,037	2,63	0,871	0,475	NO
EASA112	2,71	1,011	2,63	0,942	0,653	NO
EASA12	3,22	1,066	3,22	1,07	0,996	NO
EASB1	3,6	1,152	3,66	1,153	0,775	NO
EASB2	3,64	1,123	3,63	1,264	0,933	NO
EASB3	2,67	1,074	2,56	0,948	0,58	NO
EASB4	2,46	0,983	2,13	0,907	0,058	NO
EASB5	3,5	1,202	3,75	1,164	0,247	NO
EASB6	2,68	1,196	2,63	1,129	0,802	NO
EASB7	2,03	0,965	1,97	1,031	0,719	NO
EASB8	2,09	0,955	2,22	0,906	0,465	NO
EASB9	2,69	1,073	2,75	0,88	0,746	NO
EASC11	2,78	1,09	2,84	0,954	0,749	NO
EASC12	2,51	1,019	2,78	1,07	0,147	NO
EASC13	2,51	0,995	2,63	0,907	0,532	NO
EASC2	2,11	1,021	2,19	1,091	0,671	NO
EASC3	2,01	0,841	2,09	0,963	0,609	NO
EASC4	2,29	0,96	2,25	0,88	0,831	NO
EASC5	2,26	1,043	2,03	0,897	0,225	NO

FPER3: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en la Licenciatura de Pedagogía

Respuestas: 0 (No) 411
1 (Si) 49

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S – Sig. N – No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,7	1,192	2,43	1,099	0,128	NO
EEA2	3	1,015	2,82	0,905	0,227	NO
EEA3	3,29	1,039	2,96	1,079	0,035	SI
EEA4	2,67	1,372	2,73	1,366	0,743	NO
EEA5	1,5	0,851	1,71	1,08	0,113	NO
EEA6	3,23	1,369	3,43	1,414	0,33	NO
EEA7	2,08	1,162	1,9	1,141	0,292	NO
EEA8	2,96	1,081	2,73	1,255	0,231	NO
EEB1	2,17	1,216	1,96	1,079	0,246	NO
EEB2	2,47	1,062	2,16	1,007	0,056	NO
EEB3	2,49	0,998	2,16	0,921	0,023	SI
EEB4	3,8	1,009	3,82	1,093	0,918	NO
EEB5	1,74	0,916	1,53	0,68	0,114	NO
EEB6	1,77	0,988	1,59	0,864	0,218	NO
EEB7	2,63	1,203	2,51	1,293	0,505	NO
EEB8	2,03	1,097	1,96	1,117	0,652	NO
EEB9	1,93	0,874	1,84	0,8	0,479	NO
EEB10	2,87	1,146	2,94	1,069	0,694	NO
EEB11	2,37	1,07	2,18	1,014	0,254	NO
EASA1	2,08	1,105	2,14	1	0,705	NO
EASA2	3,31	1,111	3,37	0,929	0,711	NO
EASA3	2,92	1,17	3,22	1,195	0,084	NO
EASA4	2,84	1,062	3,14	1,041	0,061	NO
EASA5	2,2	1,016	1,82	0,834	0,012	SI
EASA6	2,09	0,907	1,59	0,61	0	SI
EASA7	2,07	0,952	1,59	0,61	0,001	SI
EASA8	2,63	0,995	2,51	0,96	0,443	NO
EASA9	2,04	0,988	2,04	0,999	0,977	NO
EASA10	3,13	0,968	3,06	0,827	0,639	NO
EASA111	2,52	1,03	2,33	0,987	0,211	NO
EASA112	2,7	1,013	2,73	0,953	0,811	NO
EASA12	3,2	1,067	3,35	1,052	0,376	NO
EASB1	3,57	1,157	3,84	1,087	0,128	NO
EASB2	3,58	1,133	4,16	0,986	0	SI
EASB3	2,66	1,063	2,65	1,091	0,945	NO
EASB4	2,48	0,993	2,08	0,786	0,002	SI
EASB5	3,48	1,216	3,78	1,026	0,068	NO
EASB6	2,67	1,199	2,76	1,128	0,624	NO
EASB7	2,05	0,974	1,86	0,913	0,191	NO
EASB8	2,12	0,966	1,9	0,797	0,071	NO
EASB9	2,71	1,058	2,53	1,082	0,262	NO
EASC11	2,8	1,075	2,67	1,125	0,446	NO
EASC12	2,5	1,013	2,73	1,095	0,135	NO
EASC13	2,51	0,976	2,61	1,096	0,488	NO
EASC2	2,12	1,012	2,04	1,136	0,602	NO
EASC3	2,05	0,864	1,8	0,676	0,051	NO
EASC4	2,27	0,952	2,37	0,972	0,522	NO
EASC5	2,26	1,056	2,1	0,823	0,215	NO

FPER4: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en la Licenciatura de Psicología

Respuestas: 0 (No) 425
1 (Si) 35

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,71	1,193	2,23	0,973	0,009	SI
EEA2	2,99	1,012	2,91	0,919	0,686	NO
EEA3	3,24	1,058	3,49	0,887	0,178	NO
EEA4	2,65	1,369	3	1,35	0,143	NO
EEA5	1,52	0,858	1,6	1,117	0,605	NO
EEA6	3,24	1,372	3,31	1,409	0,766	NO
EEA7	2,08	1,167	1,86	1,061	0,275	NO
EEA8	2,95	1,09	2,83	1,248	0,545	NO
EEB1	2,18	1,223	1,8	0,868	0,022	SI
EEB2	2,46	1,052	2,2	1,132	0,169	NO
EEB3	2,46	0,988	2,37	1,087	0,599	NO
EEB4	3,8	1,036	3,89	0,758	0,515	NO
EEB5	1,73	0,896	1,66	0,906	0,658	NO
EEB6	1,78	0,992	1,46	0,701	0,061	NO
EEB7	2,62	1,227	2,66	1,027	0,849	NO
EEB8	2,04	1,106	1,86	1,004	0,344	NO
EEB9	1,93	0,873	1,77	0,77	0,293	NO
EEB10	2,87	1,138	2,94	1,136	0,727	NO
EEB11	2,36	1,077	2,23	0,91	0,491	NO
EASA1	2,09	1,104	2,06	0,968	0,867	NO
EASA2	3,32	1,103	3,37	0,973	0,771	NO
EASA3	2,95	1,177	3	1,163	0,794	NO
EASA4	2,87	1,069	2,94	0,998	0,69	NO
EASA5	2,16	1,011	2,11	0,932	0,796	NO
EASA6	2,05	0,901	1,94	0,802	0,498	NO
EASA7	2,03	0,943	1,89	0,796	0,393	NO
EASA8	2,63	0,989	2,4	1,006	0,186	NO
EASA9	2,04	0,99	2,03	0,985	0,958	NO
EASA10	3,12	0,957	3,09	0,919	0,816	NO
EASA111	2,51	1,037	2,4	0,881	0,549	NO
EASA112	2,71	0,998	2,66	1,11	0,783	NO
EASA12	3,24	1,066	2,97	1,043	0,152	NO
EASB1	3,6	1,147	3,57	1,22	0,879	NO
EASB2	3,64	1,135	3,71	1,1	0,692	NO
EASB3	2,68	1,069	2,43	1,008	0,176	NO
EASB4	2,44	0,989	2,4	0,881	0,796	NO
EASB5	3,49	1,204	3,8	1,132	0,141	NO
EASB6	2,71	1,192	2,31	1,132	0,061	NO
EASB7	2,03	0,971	1,97	0,954	0,718	NO
EASB8	2,1	0,953	2,06	0,938	0,782	NO
EASB9	2,7	1,065	2,57	1,008	0,487	NO
EASC11	2,8	1,08	2,54	1,067	0,168	NO
EASC12	2,52	1,028	2,57	0,979	0,795	NO
EASC13	2,52	0,983	2,51	1,067	0,974	NO
EASC2	2,11	1,026	2,2	1,023	0,602	NO
EASC3	2,01	0,837	2,17	0,985	0,271	NO
EASC4	2,27	0,959	2,43	0,884	0,354	NO
EASC5	2,23	1,037	2,4	1,006	0,359	NO

FPER5: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en Cursos de Doctorado

Respuestas: 0 (No) 457
1 (Si) 3

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,68	1,184	1,67	0,577	0,14	NO
EEA2	2,98	1,005	2,33	0,577	0,263	NO
EEA3	3,25	1,046	3,67	1,528	0,497	NO
EEA4	2,68	1,371	1,67	0,577	0,088	NO
EEA5	1,52	0,866	2,67	2,082	0,44	NO
EEA6	3,25	1,371	3	2	0,754	NO
EEA7	2,07	1,161	1,33	0,577	0,275	NO
EEA8	2,95	1,097	1,33	0,577	0,011	SI
EEB1	2,15	1,205	1,67	0,577	0,488	NO
EEB2	2,44	1,058	1,33	0,577	0,07	NO
EEB3	2,46	0,993	1,67	1,155	0,168	NO
EEB4	3,8	1,02	4	0	0	SI
EEB5	1,72	0,897	1,33	0,577	0,452	NO
EEB6	1,76	0,978	1,33	0,577	0,454	NO
EEB7	2,61	1,213	3,67	0,577	0,133	NO
EEB8	2,03	1,1	2	1	0,967	NO
EEB9	1,92	0,867	1,67	0,577	0,612	NO
EEB10	2,88	1,138	2,67	1,155	0,747	NO
EEB11	2,35	1,064	1,33	0,577	0,098	NO
EASA1	2,09	1,096	1,67	0,577	0,505	NO
EASA2	3,32	1,095	4	0	0	SI
EASA3	2,95	1,176	3,33	1,155	0,571	NO
EASA4	2,88	1,061	2,33	1,528	0,377	NO
EASA5	2,16	1,005	2	1	0,787	NO
EASA6	2,05	0,893	1,33	0,577	0,169	NO
EASA7	2,02	0,933	1,33	0,577	0,204	NO
EASA8	2,62	0,989	1,67	1,155	0,097	NO
EASA9	2,04	0,989	1,33	0,577	0,216	NO
EASA10	3,12	0,95	3	1,732	0,825	NO
EASA111	2,49	1,024	3,33	1,155	0,158	NO
EASA112	2,7	1,005	3,67	0,577	0,096	NO
EASA12	3,22	1,065	2,67	1,155	0,368	NO
EASB1	3,6	1,152	3	1	0,366	NO
EASB2	3,65	1,126	2,33	1,528	0,044	SI
EASB3	2,67	1,065	1,67	0,577	0,104	NO
EASB4	2,45	0,979	1,33	0,577	0,05	NO
EASB5	3,51	1,201	4,33	0,577	0,235	NO
EASB6	2,68	1,191	1,67	0,577	0,141	NO
EASB7	2,03	0,97	2	1	0,96	NO
EASB8	2,11	0,952	1,33	0,577	0,162	NO
EASB9	2,69	1,063	2,33	0,577	0,558	NO
EASC11	2,79	1,081	2,67	1,155	0,85	NO
EASC12	2,53	1,024	2,67	1,155	0,814	NO
EASC13	2,52	0,989	2,67	1,155	0,796	NO
EASC2	2,11	1,023	2,33	1,528	0,709	NO
EASC3	2,02	0,85	1,67	0,577	0,471	NO
EASC4	2,29	0,955	1,67	0,577	0,261	NO
EASC5	2,25	1,036	1,67	0,577	0,331	NO

FPER6: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados a través de otros medios

Respuestas: 0 (No) 448
1 (Si) 12

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S – Sig. N – No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,68	1,179	2,25	1,357	0,212	NO
EEA2	2,98	1,008	3,08	0,9	0,719	NO
EEA3	3,25	1,048	3,42	1,084	0,592	NO
EEA4	2,67	1,368	2,83	1,467	0,683	NO
EEA5	1,52	0,885	1,58	0,669	0,819	NO
EEA6	3,25	1,378	3,33	1,231	0,827	NO
EEA7	2,06	1,162	2	1,128	0,849	NO
EEA8	2,95	1,096	2,58	1,311	0,26	NO
EEB1	2,15	1,2	2	1,348	0,667	NO
EEB2	2,44	1,069	2,25	0,622	0,322	NO
EEB3	2,46	0,996	2,5	1	0,878	NO
EEB4	3,8	1,011	3,75	1,288	0,857	NO
EEB5	1,73	0,901	1,5	0,674	0,386	NO
EEB6	1,76	0,978	1,5	0,905	0,361	NO
EEB7	2,62	1,214	2,5	1,168	0,73	NO
EEB8	2,03	1,099	2	1,128	0,934	NO
EEB9	1,92	0,871	1,75	0,622	0,492	NO
EEB10	2,88	1,137	2,92	1,165	0,906	NO
EEB11	2,35	1,065	2,08	1,084	0,384	NO
EASA1	2,09	1,078	2,08	1,621	0,994	NO
EASA2	3,3	1,093	4	0,853	0,017	SI
EASA3	2,95	1,167	3,08	1,505	0,691	NO
EASA4	2,87	1,064	2,92	1,084	0,888	NO
EASA5	2,16	1,002	2,17	1,115	0,972	NO
EASA6	2,05	0,896	1,75	0,754	0,253	NO
EASA7	2,02	0,93	1,83	1,03	0,494	NO
EASA8	2,62	0,99	2,5	1,087	0,689	NO
EASA9	2,05	0,988	1,67	0,985	0,189	NO
EASA10	3,11	0,949	3,5	1,087	0,164	NO
EASA111	2,51	1,028	2,25	0,965	0,393	NO
EASA112	2,69	0,998	3	1,279	0,299	NO
EASA12	3,22	1,061	3,17	1,267	0,862	NO
EASB1	3,6	1,141	3,67	1,557	0,839	NO
EASB2	3,63	1,129	3,92	1,24	0,394	NO
EASB3	2,67	1,068	2,58	0,996	0,793	NO
EASB4	2,45	0,986	2,25	0,754	0,494	NO
EASB5	3,49	1,206	4,33	0,492	0	SI
EASB6	2,68	1,195	2,67	1,073	0,978	NO
EASB7	2,03	0,968	2	1,044	0,919	NO
EASB8	2,09	0,941	2,33	1,303	0,39	NO
EASB9	2,68	1,061	3	1,044	0,307	NO
EASC11	2,77	1,083	3,17	0,937	0,215	NO
EASC12	2,52	1,027	2,83	0,835	0,296	NO
EASC13	2,51	0,99	2,83	0,937	0,266	NO
EASC2	2,11	1,018	2,33	1,303	0,451	NO
EASC3	2,02	0,846	1,92	0,996	0,671	NO
EASC4	2,28	0,951	2,42	1,084	0,628	NO
EASC5	2,25	1,037	1,92	0,9	0,265	NO

FPAE1: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados

Respuestas: 0 (No) 458
1 (Si) 2

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S – Sig. N – No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,67	1,186	2	0	0	SI
EEA2	2,98	1,005	3,5	0,707	0,464	NO
EEA3	3,26	1,044	2,5	2,121	0,307	NO
EEA4	2,67	1,368	3,5	2,121	0,393	NO
EEA5	1,53	0,88	1	0	0,397	NO
EEA6	3,25	1,372	2,5	2,121	0,441	NO
EEA7	2,07	1,161	1,5	0,707	0,492	NO
EEA8	2,93	1,102	4	0	0,172	NO
EEB1	2,15	1,203	1	0	0,176	NO
EEB2	2,44	1,057	2,5	2,121	0,933	NO
EEB3	2,46	0,994	1,5	0,707	0,173	NO
EEB4	3,8	1,019	4	0	0	SI
EEB5	1,72	0,897	1,5	0,707	0,726	NO
EEB6	1,76	0,977	1,5	0,707	0,712	NO
EEB7	2,62	1,214	2,5	0,707	0,889	NO
EEB8	2,03	1,099	1	0	0,186	NO
EEB9	1,92	0,865	1	0	0,132	NO
EEB10	2,88	1,135	2,5	2,121	0,638	NO
EEB11	2,35	1,065	1,5	0,707	0,26	NO
EASA1	2,09	1,094	1,5	0,707	0,447	NO
EASA2	3,32	1,093	2,5	0,707	0,288	NO
EASA3	2,95	1,176	3	1,414	0,952	NO
EASA4	2,87	1,064	3,5	0,707	0,404	NO
EASA5	2,16	1,005	1,5	0,707	0,355	NO
EASA6	2,04	0,894	2,5	0,707	0,467	NO
EASA7	2,02	0,933	1,5	0,707	0,434	NO
EASA8	2,62	0,991	2	1,414	0,381	NO
EASA9	2,04	0,989	1,5	0,707	0,442	NO
EASA10	3,12	0,954	4	0	0,192	NO
EASA111	2,5	1,025	1,5	0,707	0,167	NO
EASA112	2,7	1,003	2,5	2,121	0,776	NO
EASA12	3,22	1,067	3,5	0,707	0,709	NO
EASB1	3,6	1,153	3,5	0,707	0,902	NO
EASB2	3,64	1,131	3	1,414	0,422	NO
EASB3	2,67	1,067	2	0	0	SI
EASB4	2,44	0,975	3,5	2,121	0,126	NO
EASB5	3,52	1,195	3	2,828	0,839	NO
EASB6	2,68	1,188	1	0	0	SI
EASB7	2,03	0,971	2	0	0,967	NO
EASB8	2,1	0,952	1,5	0,707	0,372	NO
EASB9	2,69	1,062	2,5	0,707	0,799	NO
EASC11	2,78	1,077	3,5	2,121	0,349	NO
EASC12	2,53	1,023	3	1,414	0,514	NO
EASC13	2,52	0,988	3	1,414	0,492	NO
EASC2	2,11	1,018	3,5	2,121	0,055	NO
EASC3	2,02	0,849	1,5	0,707	0,386	NO
EASC4	2,29	0,954	1,5	0,707	0,244	NO
EASC5	2,25	1,037	2	0	0,737	NO

FPAE2: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en el Centro de Profesores y Recursos del MEC (CPR)

Respuestas: 0 (No) 396
1 (Si) 64

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,74	1,191	2,25	1,054	0,001	SI
EEA2	2,99	1,019	2,92	0,914	0,616	NO
EEA3	3,31	1,045	2,91	1,003	0,004	SI
EEA4	2,64	1,375	2,88	1,327	0,206	NO
EEA5	1,56	0,916	1,34	0,57	0,014	SI
EEA6	3,24	1,392	3,31	1,258	0,685	NO
EEA7	2,05	1,155	2,14	1,193	0,565	NO
EEA8	3,01	1,106	2,47	0,959	0	SI
EEB1	2,15	1,199	2,14	1,233	0,959	NO
EEB2	2,46	1,065	2,3	1,019	0,255	NO
EEB3	2,45	0,984	2,47	1,069	0,916	NO
EEB4	3,78	1,029	3,94	0,941	0,252	NO
EEB5	1,72	0,924	1,72	0,701	0,977	NO
EEB6	1,78	0,999	1,59	0,811	0,156	NO
EEB7	2,6	1,196	2,73	1,312	0,415	NO
EEB8	2,01	1,079	2,13	1,215	0,438	NO
EEB9	1,93	0,876	1,84	0,801	0,451	NO
EEB10	2,92	1,138	2,63	1,106	0,055	NO
EEB11	2,37	1,061	2,19	1,082	0,194	NO
EASA1	2,12	1,124	1,86	0,852	0,031	SI
EASA2	3,32	1,1	3,33	1,055	0,946	NO
EASA3	2,94	1,168	2,98	1,228	0,801	NO
EASA4	2,85	1,057	3,05	1,09	0,161	NO
EASA5	2,14	0,989	2,25	1,098	0,423	NO
EASA6	2,05	0,911	1,97	0,776	0,484	NO
EASA7	2,03	0,938	1,95	0,898	0,566	NO
EASA8	2,62	0,995	2,56	0,974	0,661	NO
EASA9	2,06	0,988	1,91	0,988	0,255	NO
EASA10	3,11	0,938	3,17	1,047	0,651	NO
EASA111	2,53	1,02	2,34	1,057	0,189	NO
EASA112	2,73	1,003	2,52	1,008	0,11	NO
EASA12	3,2	1,059	3,36	1,104	0,258	NO
EASB1	3,6	1,164	3,63	1,076	0,852	NO
EASB2	3,64	1,126	3,64	1,173	0,996	NO
EASB3	2,68	1,055	2,53	1,126	0,287	NO
EASB4	2,42	0,966	2,58	1,066	0,229	NO
EASB5	3,49	1,187	3,63	1,279	0,422	NO
EASB6	2,66	1,179	2,77	1,269	0,517	NO
EASB7	2,03	0,983	2,05	0,881	0,869	NO
EASB8	2,1	0,952	2,13	0,951	0,821	NO
EASB9	2,7	1,081	2,66	0,93	0,776	NO
EASC11	2,75	1,093	2,98	0,984	0,111	NO
EASC12	2,52	1,017	2,59	1,065	0,582	NO
EASC13	2,52	0,995	2,55	0,958	0,812	NO
EASC2	2,1	1,028	2,2	1,011	0,449	NO
EASC3	2,03	0,852	1,97	0,835	0,606	NO
EASC4	2,3	0,962	2,17	0,901	0,308	NO
EASC5	2,27	1,037	2,13	1,016	0,315	NO

FPAE3: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en la Universidad Nacional a Distancia (UNED)

Respuestas: 0 (No) 443
1 (Si) 17

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,67	1,189	2,59	1,064	0,767	NO
EEA2	2,98	1,007	3,06	0,966	0,743	NO
EEA3	3,26	1,042	3,06	1,197	0,428	NO
EEA4	2,68	1,375	2,41	1,228	0,422	NO
EEA5	1,53	0,888	1,35	0,606	0,409	NO
EEA6	3,23	1,367	3,82	1,468	0,078	NO
EEA7	2,08	1,169	1,65	0,786	0,132	NO
EEA8	2,95	1,099	2,53	1,125	0,12	NO
EEB1	2,16	1,215	1,94	0,827	0,317	NO
EEB2	2,44	1,061	2,29	1,047	0,572	NO
EEB3	2,47	1	2,12	0,781	0,088	NO
EEB4	3,79	1,017	4,12	0,993	0,193	NO
EEB5	1,72	0,891	1,71	1,047	0,941	NO
EEB6	1,76	0,982	1,59	0,795	0,475	NO
EEB7	2,63	1,21	2,41	1,278	0,472	NO
EEB8	2,04	1,106	1,71	0,849	0,221	NO
EEB9	1,93	0,871	1,71	0,686	0,3	NO
EEB10	2,87	1,127	3,18	1,38	0,271	NO
EEB11	2,35	1,065	2,18	1,074	0,5	NO
EASA1	2,09	1,105	1,88	0,697	0,432	NO
EASA2	3,33	1,084	3,18	1,334	0,583	NO
EASA3	2,93	1,174	3,35	1,169	0,15	NO
EASA4	2,87	1,066	3	1	0,619	NO
EASA5	2,16	1,006	2,06	0,966	0,683	NO
EASA6	2,06	0,898	1,59	0,618	0,033	SI
EASA7	2,03	0,939	1,59	0,618	0,054	NO
EASA8	2,63	0,99	2,18	0,951	0,064	NO
EASA9	2,05	0,993	1,76	0,831	0,248	NO
EASA10	3,14	0,94	2,71	1,213	0,067	NO
EASA11	2,51	1,028	2,12	0,928	0,117	NO
EASA112	2,72	1,002	2,35	1,057	0,145	NO
EASA12	3,22	1,061	3,24	1,2	0,951	NO
EASB1	3,6	1,152	3,71	1,16	0,7	NO
EASB2	3,63	1,129	3,94	1,197	0,266	NO
EASB3	2,66	1,063	2,76	1,147	0,689	NO
EASB4	2,45	0,974	2,24	1,147	0,378	NO
EASB5	3,51	1,189	3,59	1,502	0,793	NO
EASB6	2,67	1,182	2,82	1,425	0,603	NO
EASB7	2,05	0,976	1,47	0,514	0,015	SI
EASB8	2,1	0,945	2,18	1,131	0,736	NO
EASB9	2,69	1,057	2,65	1,169	0,861	NO
EASC11	2,79	1,079	2,59	1,121	0,445	NO
EASC12	2,54	1,023	2,29	1,047	0,337	NO
EASC13	2,53	0,994	2,18	0,809	0,145	NO
EASC2	2,12	1,019	2,06	1,197	0,824	NO
EASC3	2,04	0,853	1,59	0,618	0,033	SI
EASC4	2,28	0,948	2,47	1,125	0,414	NO
EASC5	2,26	1,043	1,88	0,697	0,14	NO

FPAE4: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en Escuelas de Verano

Respuestas: 0 (No) 426
1 (Si) 34

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,71	1,19	2,21	1,008	0,009	SI
EEA2	3	1,004	2,79	1,008	0,261	NO
EEA3	3,29	1,043	2,82	1,029	0,012	SI
EEA4	2,69	1,368	2,5	1,398	0,442	NO
EEA5	1,54	0,899	1,35	0,544	0,076	NO
EEA6	3,24	1,373	3,29	1,404	0,838	NO
EEA7	2,05	1,155	2,21	1,225	0,456	NO
EEA8	2,97	1,104	2,5	0,992	0,016	SI
EEB1	2,17	1,224	1,82	0,834	0,029	SI
EEB2	2,45	1,055	2,32	1,121	0,517	NO
EEB3	2,46	0,996	2,44	0,991	0,926	NO
EEB4	3,8	1,028	3,79	0,88	0,962	NO
EEB5	1,72	0,873	1,76	1,156	0,772	NO
EEB6	1,78	0,997	1,38	0,551	0	SI
EEB7	2,63	1,214	2,44	1,186	0,373	NO
EEB8	2,04	1,098	1,79	1,095	0,201	NO
EEB9	1,93	0,872	1,76	0,781	0,279	NO
EEB10	2,91	1,134	2,53	1,134	0,063	NO
EEB11	2,38	1,067	1,97	0,969	0,024	SI
EASA1	2,12	1,109	1,68	0,768	0,023	SI
EASA2	3,31	1,095	3,41	1,076	0,61	NO
EASA3	2,93	1,165	3,18	1,29	0,243	NO
EASA4	2,87	1,065	2,91	1,055	0,829	NO
EASA5	2,15	0,998	2,29	1,088	0,407	NO
EASA6	2,06	0,903	1,85	0,744	0,202	NO
EASA7	2,03	0,935	1,85	0,892	0,292	NO
EASA8	2,6	0,994	2,76	0,955	0,355	NO
EASA9	2,07	0,994	1,68	0,843	0,027	SI
EASA10	3,1	0,955	3,35	0,917	0,142	NO
EASA111	2,48	1,013	2,71	1,169	0,224	NO
EASA112	2,72	0,996	2,47	1,107	0,163	NO
EASA12	3,2	1,053	3,41	1,209	0,275	NO
EASB1	3,59	1,155	3,76	1,103	0,387	NO
EASB2	3,63	1,126	3,74	1,214	0,615	NO
EASB3	2,66	1,058	2,71	1,169	0,808	NO
EASB4	2,44	0,976	2,47	1,051	0,857	NO
EASB5	3,51	1,204	3,5	1,161	0,948	NO
EASB6	2,66	1,184	2,88	1,274	0,294	NO
EASB7	2,02	0,966	2,12	1,008	0,577	NO
EASB8	2,12	0,96	1,91	0,83	0,231	NO
EASB9	2,71	1,068	2,41	0,925	0,11	NO
EASC11	2,76	1,081	3,06	1,043	0,124	NO
EASC12	2,52	1,025	2,62	1,015	0,597	NO
EASC13	2,51	0,99	2,68	0,976	0,337	NO
EASC2	2,12	1,011	2,06	1,205	0,749	NO
EASC3	2,03	0,852	1,88	0,808	0,328	NO
EASC4	2,31	0,956	2,03	0,904	0,105	NO
EASC5	2,28	1,05	1,76	0,654	0	SI

FPAE5: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en Congresos, Simposium, Jornadas

Respuestas: 0 (No) 409
1 (Si) 51

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S – Sig. N – No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,73	1,178	2,2	1,132	0,002	SI
EEA2	3,01	1,011	2,76	0,929	0,104	NO
EEA3	3,24	1,065	3,37	0,894	0,402	NO
EEA4	2,7	1,351	2,43	1,5	0,18	NO
EEA5	1,53	0,883	1,51	0,857	0,889	NO
EEA6	3,25	1,35	3,2	1,562	0,776	NO
EEA7	2,07	1,166	2	1,114	0,681	NO
EEA8	3	1,074	2,41	1,186	0	SI
EEB1	2,2	1,228	1,73	0,874	0,001	SI
EEB2	2,44	1,074	2,37	0,937	0,646	NO
EEB3	2,48	0,993	2,27	1,002	0,166	NO
EEB4	3,77	1,025	4,06	0,925	0,056	NO
EEB5	1,73	0,911	1,65	0,77	0,528	NO
EEB6	1,79	1,012	1,47	0,542	0,001	SI
EEB7	2,59	1,207	2,84	1,239	0,163	NO
EEB8	2,03	1,099	2,02	1,104	0,964	NO
EEB9	1,94	0,888	1,73	0,635	0,09	NO
EEB10	2,88	1,143	2,86	1,096	0,918	NO
EEB11	2,38	1,074	2,08	0,956	0,039	SI
EASA1	2,13	1,099	1,73	0,981	0,012	SI
EASA2	3,33	1,078	3,27	1,218	0,755	NO
EASA3	2,95	1,153	2,98	1,349	0,863	NO
EASA4	2,84	1,053	3,14	1,114	0,061	NO
EASA5	2,15	0,987	2,24	1,142	0,553	NO
EASA6	2,05	0,906	1,94	0,785	0,396	NO
EASA7	2,03	0,94	1,88	0,864	0,281	NO
EASA8	2,62	0,981	2,57	1,082	0,735	NO
EASA9	2,06	0,992	1,88	0,952	0,237	NO
EASA10	3,09	0,93	3,39	1,097	0,063	NO
EASA11	2,51	1,022	2,39	1,06	0,427	NO
EASA112	2,74	0,992	2,43	1,082	0,041	SI
EASA12	3,24	1,038	3,02	1,257	0,225	NO
EASB1	3,62	1,138	3,47	1,255	0,395	NO
EASB2	3,65	1,103	3,55	1,346	0,599	NO
EASB3	2,66	1,071	2,71	1,026	0,761	NO
EASB4	2,45	0,992	2,37	0,894	0,596	NO
EASB5	3,47	1,209	3,84	1,084	0,037	SI
EASB6	2,68	1,188	2,61	1,218	0,665	NO
EASB7	2,03	0,975	1,98	0,927	0,709	NO
EASB8	2,11	0,947	2,02	0,99	0,523	NO
EASB9	2,72	1,058	2,49	1,065	0,151	NO
EASC11	2,75	1,082	3,1	1,025	0,028	SI
EASC12	2,51	1,015	2,67	1,089	0,306	NO
EASC13	2,51	0,98	2,63	1,058	0,409	NO
EASC2	2,1	1,024	2,2	1,04	0,54	NO
EASC3	2,02	0,856	2	0,8	0,862	NO
EASC4	2,31	0,959	2,08	0,891	0,101	NO
EASC5	2,27	1,04	2,04	0,979	0,118	NO

FPAE6: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados a través de Autoformación

Respuestas: 0 (No) 343
1 (Si) 117

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S – Sig. N – No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,71	1,221	2,55	1,063	0,159	NO
EEA2	3,01	0,99	2,88	1,044	0,212	NO
EEA3	3,24	1,067	3,29	0,992	0,684	NO
EEA4	2,63	1,346	2,79	1,436	0,269	NO
EEA5	1,53	0,844	1,51	0,979	0,85	NO
EEA6	3,17	1,384	3,49	1,317	0,029	SI
EEA7	2,08	1,154	2,01	1,178	0,557	NO
EEA8	3,05	1,069	2,6	1,13	0	SI
EEB1	2,16	1,208	2,1	1,192	0,638	NO
EEB2	2,5	1,076	2,26	0,993	0,033	SI
EEB3	2,46	0,978	2,44	1,045	0,795	NO
EEB4	3,77	1,022	3,91	1	0,201	NO
EEB5	1,73	0,892	1,71	0,91	0,863	NO
EEB6	1,83	1,002	1,55	0,866	0,008	SI
EEB7	2,55	1,203	2,82	1,222	0,038	SI
EEB8	2,04	1,106	1,97	1,078	0,556	NO
EEB9	1,92	0,872	1,91	0,851	0,844	NO
EEB10	2,86	1,145	2,94	1,116	0,496	NO
EEB11	2,46	1,069	2,03	0,987	0	SI
EASA1	2,12	1,106	1,99	1,055	0,264	NO
EASA2	3,31	1,096	3,36	1,086	0,652	NO
EASA3	2,95	1,184	2,96	1,155	0,938	NO
EASA4	2,85	1,069	2,93	1,048	0,497	NO
EASA5	2,15	1,01	2,19	0,991	0,695	NO
EASA6	2,09	0,894	1,91	0,881	0,058	NO
EASA7	2,04	0,946	1,93	0,888	0,262	NO
EASA8	2,64	0,996	2,54	0,979	0,347	NO
EASA9	2,04	0,998	2,03	0,964	0,972	NO
EASA10	3,1	0,929	3,18	1,022	0,47	NO
EASA111	2,47	1,045	2,59	0,966	0,274	NO
EASA112	2,7	1,017	2,71	0,974	0,928	NO
EASA12	3,23	1,041	3,19	1,137	0,711	NO
EASB1	3,66	1,111	3,41	1,247	0,052	NO
EASB2	3,69	1,121	3,51	1,157	0,155	NO
EASB3	2,69	1,075	2,58	1,036	0,336	NO
EASB4	2,5	0,967	2,26	1,003	0,024	SI
EASB5	3,45	1,217	3,71	1,13	0,04	SI
EASB6	2,64	1,176	2,77	1,234	0,328	NO
EASB7	2,03	0,979	2,01	0,942	0,799	NO
EASB8	2,12	0,975	2,03	0,88	0,387	NO
EASB9	2,69	1,039	2,68	1,127	0,929	NO
EASC11	2,75	1,075	2,9	1,094	0,192	NO
EASC12	2,49	1,008	2,65	1,061	0,138	NO
EASC13	2,49	0,973	2,61	1,034	0,269	NO
EASC2	2,1	1,012	2,14	1,066	0,772	NO
EASC3	2,02	0,82	2,03	0,933	0,929	NO
EASC4	2,3	0,945	2,25	0,982	0,628	NO
EASC5	2,23	1,012	2,3	1,101	0,518	NO

FPAE7: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados a través de otros medios

Respuestas: 0 (No) 454
1 (Si) 6

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S – Sig. N – No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,69	1,185	1,67	0,516	0,004	SI
EEA2	2,98	1,005	2,83	0,983	0,718	NO
EEA3	3,26	1,049	3,33	1,033	0,857	NO
EEA4	2,66	1,363	3,83	1,472	0,037	SI
EEA5	1,52	0,868	1,83	1,602	0,389	NO
EEA6	3,23	1,376	4,33	0,516	0,003	SI
EEA7	2,05	1,14	3,17	2,041	0,238	NO
EEA8	2,95	1,097	2,17	1,329	0,085	NO
EEB1	2,16	1,205	1,5	0,837	0,184	NO
EEB2	2,45	1,061	1,67	0,516	0,073	NO
EEB3	2,47	0,993	1,5	0,548	0,018	SI
EEB4	3,8	1,02	4,17	0,753	0,378	NO
EEB5	1,72	0,9	1,67	0,516	0,88	NO
EEB6	1,76	0,98	1,5	0,548	0,521	NO
EEB7	2,61	1,218	3	0,632	0,2	NO
EEB8	2,03	1,102	1,5	0,548	0,238	NO
EEB9	1,93	0,868	1,5	0,548	0,233	NO
EEB10	2,86	1,133	4	0,894	0,015	SI
EEB11	2,35	1,069	2	0,632	0,234	NO
EASA1	2,09	1,096	1,67	0,816	0,344	NO
EASA2	3,31	1,089	4,17	1,169	0,056	NO
EASA3	2,94	1,172	3,5	1,378	0,249	NO
EASA4	2,87	1,061	2,83	1,329	0,925	NO
EASA5	2,15	1,001	2,67	1,211	0,211	NO
EASA6	2,04	0,895	1,83	0,753	0,566	NO
EASA7	2,01	0,933	2,17	0,983	0,689	NO
EASA8	2,61	0,992	2,67	1,033	0,894	NO
EASA9	2,04	0,991	1,5	0,548	0,181	NO
EASA10	3,11	0,949	3,67	1,211	0,159	NO
EASA111	2,5	1,029	2,83	0,753	0,424	NO
EASA112	2,7	1,004	2,67	1,211	0,931	NO
EASA12	3,22	1,065	3,33	1,211	0,793	NO
EASB1	3,59	1,151	4,5	0,837	0,054	NO
EASB2	3,63	1,132	4,67	0,516	0,004	SI
EASB3	2,67	1,064	2,5	1,225	0,706	NO
EASB4	2,44	0,981	2,17	0,983	0,49	NO
EASB5	3,51	1,203	4	0,894	0,318	NO
EASB6	2,68	1,197	2,5	0,548	0,47	NO
EASB7	2,03	0,973	1,67	0,516	0,358	NO
EASB8	2,11	0,953	1,5	0,548	0,12	NO
EASB9	2,69	1,058	2,67	1,366	0,954	NO
EASC11	2,79	1,079	2,5	1,225	0,516	NO
EASC12	2,54	1,026	1,83	0,408	0,007	SI
EASC13	2,53	0,991	2	0,632	0,098	NO
EASC2	2,12	1,028	1,83	0,753	0,502	NO
EASC3	2,02	0,852	1,67	0,516	0,306	NO
EASC4	2,28	0,948	2,83	1,329	0,156	NO
EASC5	2,25	1,032	2	1,265	0,559	NO

FPAL1: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados a través de bibliografía específica

Respuestas: 0 (No) 372
1 (Si) 88

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S – Sig. N – No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,76	1,177	2,3	1,146	0,001	SI
EEA2	3	1,02	2,9	0,935	0,391	NO
EEA3	3,23	1,056	3,38	1,009	0,239	NO
EEA4	2,64	1,322	2,83	1,555	0,286	NO
EEA5	1,53	0,854	1,52	0,982	0,968	NO
EEA6	3,16	1,355	3,63	1,392	0,004	SI
EEA7	2,05	1,16	2,13	1,163	0,578	NO
EEA8	3,04	1,087	2,5	1,061	0	SI
EEB1	2,21	1,222	1,89	1,087	0,023	SI
EEB2	2,49	1,063	2,23	1,025	0,039	SI
EEB3	2,45	0,971	2,48	1,093	0,84	NO
EEB4	3,74	1,004	4,08	1,031	0,004	SI
EEB5	1,72	0,873	1,73	0,991	0,949	NO
EEB6	1,77	0,978	1,67	0,968	0,37	NO
EEB7	2,58	1,211	2,77	1,21	0,188	NO
EEB8	2,08	1,104	1,82	1,056	0,048	SI
EEB9	1,95	0,853	1,77	0,906	0,077	NO
EEB10	2,87	1,135	2,91	1,151	0,778	NO
EEB11	2,44	1,071	1,97	0,952	0	SI
EASA1	2,08	1,074	2,11	1,179	0,799	NO
EASA2	3,28	1,075	3,5	1,155	0,085	NO
EASA3	2,95	1,143	2,97	1,308	0,897	NO
EASA4	2,86	1,054	2,92	1,106	0,648	NO
EASA5	2,15	0,995	2,18	1,045	0,793	NO
EASA6	2,06	0,905	1,98	0,844	0,455	NO
EASA7	2,03	0,931	1,94	0,939	0,421	NO
EASA8	2,62	0,973	2,57	1,07	0,637	NO
EASA9	2,09	0,992	1,83	0,95	0,028	SI
EASA10	3,12	0,915	3,14	1,106	0,887	NO
EASA111	2,51	1,021	2,45	1,049	0,644	NO
EASA112	2,74	0,987	2,55	1,071	0,104	NO
EASA12	3,25	1,031	3,08	1,196	0,171	NO
EASB1	3,6	1,139	3,6	1,209	0,984	NO
EASB2	3,65	1,107	3,6	1,237	0,719	NO
EASB3	2,7	1,051	2,49	1,114	0,088	NO
EASB4	2,49	0,959	2,25	1,053	0,042	SI
EASB5	3,47	1,191	3,7	1,224	0,096	NO
EASB6	2,68	1,171	2,66	1,277	0,882	NO
EASB7	2,05	0,94	1,93	1,081	0,299	NO
EASB8	2,11	0,94	2,07	1,003	0,728	NO
EASB9	2,72	1,03	2,59	1,181	0,366	NO
EASC11	2,77	1,067	2,86	1,136	0,447	NO
EASC12	2,52	1,002	2,55	1,113	0,861	NO
EASC13	2,52	0,967	2,53	1,082	0,878	NO
EASC2	2,11	1,014	2,11	1,077	0,995	NO
EASC3	2,02	0,84	2,01	0,89	0,92	NO
EASC4	2,27	0,939	2,35	1,018	0,461	NO
EASC5	2,24	1,014	2,28	1,124	0,699	NO

FPAL2: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados a través de artículos en revistas científicas

Respuestas: 0 (No) 308
1 (Si) 152

Items	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,73	1,197	2,55	1,156	0,112	NO
EEA2	2,97	1,017	2,99	0,97	0,871	NO
EEA3	3,29	1,065	3,19	1,015	0,341	NO
EEA4	2,68	1,375	2,66	1,367	0,867	NO
EEA5	1,56	0,921	1,44	0,735	0,176	NO
EEA6	3,22	1,377	3,3	1,366	0,568	NO
EEA7	2,14	1,223	1,91	1,006	0,029	SI
EEA8	3,03	1,098	2,76	1,084	0,014	SI
EEB1	2,11	1,207	2,22	1,197	0,331	NO
EEB2	2,5	1,098	2,3	0,97	0,049	SI
EEB3	2,51	0,978	2,34	1,003	0,078	NO
EEB4	3,76	1,019	3,89	1,013	0,212	NO
EEB5	1,75	0,925	1,64	0,792	0,234	NO
EEB6	1,81	0,997	1,61	0,884	0,034	SI
EEB7	2,58	1,184	2,69	1,272	0,371	NO
EEB8	2,04	1,076	1,97	1,121	0,526	NO
EEB9	1,97	0,903	1,79	0,734	0,029	SI
EEB10	2,89	1,126	2,87	1,155	0,853	NO
EEB11	2,45	1,06	2,12	1,022	0,001	SI
EASA1	2,15	1,153	1,94	0,922	0,037	SI
EASA2	3,34	1,11	3,28	1,057	0,586	NO
EASA3	2,98	1,18	2,89	1,169	0,463	NO
EASA4	2,87	1,071	2,89	1,052	0,861	NO
EASA5	2,25	1,042	1,94	0,863	0,001	SI
EASA6	2,16	0,919	1,79	0,751	0	SI
EASA7	2,13	0,973	1,76	0,755	0	SI
EASA8	2,68	1,014	2,47	0,934	0,027	SI
EASA9	2,1	1,022	1,91	0,909	0,049	SI
EASA10	3,17	0,932	3,03	0,979	0,138	NO
EASA111	2,56	1,029	2,37	0,995	0,062	NO
EASA112	2,71	0,991	2,69	1,031	0,821	NO
EASA12	3,2	1,022	3,27	1,139	0,536	NO
EASB1	3,67	1,102	3,47	1,223	0,083	NO
EASB2	3,7	1,11	3,55	1,156	0,177	NO
EASB3	2,62	1,036	2,76	1,122	0,183	NO
EASB4	2,49	0,958	2,33	1,002	0,099	NO
EASB5	3,46	1,21	3,62	1,179	0,191	NO
EASB6	2,69	1,156	2,64	1,263	0,687	NO
EASB7	2,1	1,018	1,89	0,85	0,021	SI
EASB8	2,16	0,979	1,96	0,853	0,026	SI
EASB9	2,74	1,043	2,59	1,095	0,136	NO
EASC11	2,77	1,04	2,81	1,149	0,683	NO
EASC12	2,52	0,985	2,55	1,103	0,782	NO
EASC13	2,54	0,971	2,47	1,009	0,471	NO
EASC2	2,06	0,983	2,2	1,08	0,18	NO
EASC3	2,07	0,868	1,91	0,766	0,059	NO
EASC4	2,31	0,953	2,21	0,932	0,277	NO
EASC5	2,27	1,048	2,2	1,01	0,498	NO

FPAL3: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados a través de artículos de prensa escrita

Respuestas: 0 (No) 239
1 (Si) 221

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,82	1,246	2,51	1,094	0,005	SI
EEA2	2,99	1,002	2,97	1,009	0,876	NO
EEA3	3,24	1,1	3,27	0,99	0,769	NO
EEA4	2,64	1,349	2,71	1,394	0,583	NO
EEA5	1,51	0,829	1,55	0,931	0,616	NO
EEA6	3,17	1,414	3,33	1,326	0,216	NO
EEA7	2,04	1,153	2,09	1,168	0,626	NO
EEA8	3,01	1,176	2,86	1,012	0,126	NO
EEB1	2,13	1,227	2,17	1,178	0,68	NO
EEB2	2,51	1,118	2,36	0,988	0,12	NO
EEB3	2,51	1,028	2,39	0,955	0,193	NO
EEB4	3,8	1,046	3,81	0,988	0,947	NO
EEB5	1,77	0,97	1,67	0,807	0,193	NO
EEB6	1,86	1,071	1,64	0,849	0,017	SI
EEB7	2,62	1,244	2,62	1,18	0,995	NO
EEB8	2,05	1,148	2	1,044	0,623	NO
EEB9	1,93	0,925	1,91	0,798	0,811	NO
EEB10	2,84	1,152	2,92	1,121	0,465	NO
EEB11	2,49	1,111	2,2	0,994	0,004	SI
EASA1	2,26	1,231	1,9	0,886	0	SI
EASA2	3,28	1,152	3,37	1,025	0,374	NO
EASA3	2,91	1,192	3	1,158	0,425	NO
EASA4	2,85	1,097	2,9	1,026	0,607	NO
EASA5	2,11	1,033	2,2	0,972	0,334	NO
EASA6	2,08	0,952	2	0,826	0,338	NO
EASA7	2,11	1	1,91	0,843	0,018	SI
EASA8	2,62	1,001	2,61	0,983	0,889	NO
EASA9	2	0,994	2,07	0,984	0,46	NO
EASA10	3,13	0,896	3,11	1,014	0,853	NO
EASA111	2,53	1,048	2,47	1,002	0,555	NO
EASA112	2,68	0,987	2,72	1,027	0,655	NO
EASA12	3,18	1,077	3,26	1,054	0,458	NO
EASB1	3,56	1,146	3,64	1,158	0,497	NO
EASB2	3,62	1,12	3,67	1,146	0,606	NO
EASB3	2,58	1,046	2,76	1,08	0,073	NO
EASB4	2,44	0,985	2,44	0,978	0,964	NO
EASB5	3,46	1,235	3,57	1,16	0,29	NO
EASB6	2,67	1,175	2,68	1,21	0,964	NO
EASB7	2,03	0,995	2,02	0,941	0,905	NO
EASB8	2,17	0,986	2,03	0,909	0,113	NO
EASB9	2,74	1,05	2,64	1,072	0,343	NO
EASC11	2,79	1,079	2,77	1,084	0,834	NO
EASC12	2,55	1,039	2,5	1,007	0,601	NO
EASC13	2,54	0,999	2,49	0,98	0,583	NO
EASC2	2,11	1,071	2,12	0,975	0,926	NO
EASC3	2,02	0,835	2,02	0,866	0,941	NO
EASC4	2,38	1,001	2,18	0,89	0,018	SI
EASC5	2,3	1,066	2,19	0,999	0,231	NO

FPAL4: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados a través de la legislación

Respuestas: 0 (No) 396
1 (Si) 64

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S – Sig. N – No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,72	1,205	2,36	0,998	0,01	SI
EEA2	2,97	1,007	3,06	0,99	0,482	NO
EEA3	3,25	1,06	3,31	0,974	0,645	NO
EEA4	2,65	1,365	2,8	1,405	0,439	NO
EEA5	1,54	0,886	1,44	0,833	0,385	NO
EEA6	3,19	1,371	3,61	1,341	0,023	SI
EEA7	2,05	1,138	2,17	1,292	0,463	NO
EEA8	3,01	1,095	2,48	1,039	0	SI
EEB1	2,19	1,206	1,89	1,156	0,065	NO
EEB2	2,46	1,036	2,31	1,194	0,312	NO
EEB3	2,53	0,982	2,03	0,975	0	SI
EEB4	3,79	1,032	3,86	0,924	0,628	NO
EEB5	1,73	0,909	1,69	0,814	0,742	NO
EEB6	1,79	0,997	1,56	0,814	0,09	NO
EEB7	2,61	1,218	2,69	1,18	0,629	NO
EEB8	2,04	1,104	1,97	1,069	0,653	NO
EEB9	1,92	0,849	1,91	0,971	0,895	NO
EEB10	2,86	1,133	3,02	1,161	0,298	NO
EEB11	2,38	1,069	2,14	1,021	0,093	NO
EASA1	2,12	1,103	1,91	1,019	0,154	NO
EASA2	3,28	1,094	3,59	1,05	0,03	SI
EASA3	2,93	1,18	3,05	1,147	0,478	NO
EASA4	2,85	1,062	3,05	1,061	0,161	NO
EASA5	2,13	1,007	2,33	0,977	0,141	NO
EASA6	2,05	0,903	2	0,836	0,691	NO
EASA7	2,03	0,946	1,92	0,841	0,389	NO
EASA8	2,62	0,992	2,55	0,991	0,566	NO
EASA9	2,03	0,997	2,06	0,941	0,824	NO
EASA10	3,12	0,945	3,11	1,01	0,911	NO
EASA111	2,5	1,032	2,5	0,992	1	NO
EASA112	2,71	1,007	2,63	1	0,509	NO
EASA12	3,27	1,061	2,89	1,041	0,008	SI
EASB1	3,65	1,137	3,31	1,207	0,031	SI
EASB2	3,66	1,117	3,52	1,221	0,339	NO
EASB3	2,7	1,078	2,42	0,956	0,051	NO
EASB4	2,48	0,974	2,2	0,995	0,036	SI
EASB5	3,48	1,217	3,73	1,073	0,084	NO
EASB6	2,71	1,22	2,48	0,976	0,106	NO
EASB7	2,06	1,004	1,83	0,68	0,02	SI
EASB8	2,14	0,99	1,86	0,614	0,003	SI
EASB9	2,7	1,069	2,66	1,011	0,776	NO
EASC11	2,76	1,083	2,97	1,054	0,142	NO
EASC12	2,49	1,015	2,73	1,058	0,082	NO
EASC13	2,5	0,985	2,63	1,016	0,358	NO
EASC2	2,14	1,032	1,92	0,965	0,108	NO
EASC3	2,03	0,846	1,94	0,871	0,405	NO
EASC4	2,29	0,961	2,28	0,917	0,975	NO
EASC5	2,24	1,058	2,28	0,881	0,767	NO

FPAL5: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados mediante información de la Administración recibida en mi colegio

Respuestas: 0 (No) 421
1 (Si) 39

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,68	1,175	2,59	1,292	0,652	NO
EEA2	2,95	1,003	3,26	0,993	0,073	NO
EEA3	3,26	1,043	3,23	1,111	0,873	NO
EEA4	2,66	1,37	2,82	1,374	0,485	NO
EEA5	1,51	0,869	1,72	0,972	0,154	NO
EEA6	3,23	1,392	3,46	1,144	0,238	NO
EEA7	2,05	1,153	2,26	1,229	0,277	NO
EEA8	2,95	1,111	2,79	1,005	0,4	NO
EEB1	2,13	1,181	2,33	1,42	0,392	NO
EEB2	2,44	1,051	2,41	1,163	0,87	NO
EEB3	2,47	0,994	2,31	1,004	0,329	NO
EEB4	3,81	1,013	3,74	1,069	0,707	NO
EEB5	1,72	0,886	1,77	1,012	0,73	NO
EEB6	1,76	0,968	1,64	1,063	0,449	NO
EEB7	2,6	1,184	2,85	1,479	0,315	NO
EEB8	2	1,073	2,26	1,332	0,258	NO
EEB9	1,9	0,845	2,08	1,061	0,236	NO
EEB10	2,89	1,145	2,72	1,05	0,358	NO
EEB11	2,36	1,05	2,18	1,211	0,303	NO
EASA1	2,09	1,1	2,05	1,025	0,832	NO
EASA2	3,32	1,099	3,36	1,038	0,814	NO
EASA3	2,95	1,186	2,92	1,061	0,881	NO
EASA4	2,85	1,057	3,1	1,119	0,161	NO
EASA5	2,15	0,992	2,23	1,135	0,63	NO
EASA6	2,05	0,895	2	0,889	0,763	NO
EASA7	2,01	0,922	2,05	1,05	0,801	NO
EASA8	2,59	0,976	2,87	1,128	0,088	NO
EASA9	2,05	0,993	1,95	0,944	0,561	NO
EASA10	3,13	0,942	3,05	1,075	0,63	NO
EASA111	2,48	1,015	2,74	1,117	0,121	NO
EASA112	2,7	0,991	2,74	1,163	0,788	NO
EASA12	3,23	1,065	3,13	1,08	0,576	NO
EASB1	3,62	1,121	3,44	1,447	0,456	NO
EASB2	3,67	1,122	3,33	1,199	0,076	NO
EASB3	2,7	1,072	2,28	0,916	0,019	SI
EASB4	2,46	0,989	2,26	0,88	0,219	NO
EASB5	3,5	1,196	3,69	1,239	0,33	NO
EASB6	2,65	1,181	3	1,257	0,076	NO
EASB7	2,02	0,96	2,1	1,071	0,617	NO
EASB8	2,1	0,941	2,15	1,065	0,712	NO
EASB9	2,67	1,056	2,9	1,095	0,205	NO
EASC11	2,74	1,06	3,31	1,173	0,002	SI
EASC12	2,48	0,994	3,03	1,203	0,001	SI
EASC13	2,5	0,975	2,72	1,123	0,191	NO
EASC2	2,09	1,007	2,38	1,184	0,084	NO
EASC3	2,03	0,843	1,95	0,916	0,586	NO
EASC4	2,3	0,952	2,1	0,968	0,213	NO
EASC5	2,26	1,037	2,05	0,999	0,22	NO

FPAL6: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados mediante otros medios

Respuestas: 0 (No) 454
1 (Si) 6

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S – Sig. N – No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,67	1,173	2,5	1,975	0,838	NO
EEA2	2,98	1,006	2,67	0,816	0,442	NO
EEA3	3,26	1,049	3,17	0,983	0,833	NO
EEA4	2,66	1,365	3,5	1,643	0,137	NO
EEA5	1,53	0,883	1,17	0,408	0,314	NO
EEA6	3,25	1,371	3	1,673	0,657	NO
EEA7	2,06	1,162	2	1,095	0,894	NO
EEA8	2,95	1,099	2,17	1,169	0,085	NO
EEB1	2,15	1,208	1,83	0,753	0,52	NO
EEB2	2,44	1,061	1,83	0,753	0,16	NO
EEB3	2,46	0,991	2,5	1,378	0,914	NO
EEB4	3,8	1,019	3,83	0,983	0,94	NO
EEB5	1,73	0,899	1,33	0,516	0,286	NO
EEB6	1,75	0,963	2,33	1,751	0,45	NO
EEB7	2,62	1,205	2,83	1,835	0,664	NO
EEB8	2,04	1,101	1,33	0,516	0,12	NO
EEB9	1,92	0,863	1,83	1,169	0,806	NO
EEB10	2,88	1,135	2,67	1,366	0,647	NO
EEB11	2,35	1,069	2	0,632	0,234	NO
EASA1	2,09	1,098	1,67	0,516	0,344	NO
EASA2	3,32	1,086	3,5	1,643	0,684	NO
EASA3	2,93	1,172	4,17	0,753	0,011	SI
EASA4	2,87	1,061	2,83	1,329	0,925	NO
EASA5	2,16	1,003	2,17	1,169	0,98	NO
EASA6	2,05	0,895	1,5	0,548	0,135	NO
EASA7	2,02	0,924	2	1,549	0,968	NO
EASA8	2,61	0,994	2,83	0,753	0,584	NO
EASA9	2,03	0,983	2,5	1,378	0,248	NO
EASA10	3,12	0,956	3,17	0,753	0,908	NO
EASA111	2,5	1,027	2,5	1,049	1	NO
EASA112	2,7	0,999	3,17	1,472	0,255	NO
EASA12	3,22	1,064	3,5	1,225	0,517	NO
EASB1	3,59	1,152	4,17	0,983	0,225	NO
EASB2	3,63	1,133	4,33	0,816	0,132	NO
EASB3	2,67	1,066	2,33	1,033	0,446	NO
EASB4	2,44	0,979	2,33	1,211	0,786	NO
EASB5	3,51	1,19	3,5	1,975	0,988	NO
EASB6	2,68	1,188	2,67	1,506	0,984	NO
EASB7	2,04	0,969	1,5	0,837	0,179	NO
EASB8	2,1	0,952	1,83	0,983	0,49	NO
EASB9	2,69	1,057	2,5	1,378	0,657	NO
EASC11	2,78	1,075	3,17	1,472	0,384	NO
EASC12	2,53	1,018	2,67	1,506	0,739	NO
EASC13	2,52	0,987	2,33	1,211	0,643	NO
EASC2	2,12	1,022	1,83	1,329	0,502	NO
EASC3	2,02	0,848	1,83	0,983	0,589	NO
EASC4	2,28	0,952	2,33	1,211	0,9	NO
EASC5	2,24	1,034	2,33	1,211	0,835	NO

FPB1: Sobre la escolarización de los alumnos diagnosticados como superdotados, tengo conocimiento de la reducción de dos cursos, como máximo, del período de su educación obligatoria

Respuestas: 0 (No) 343
1 (Si) 117

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,68	1,203	2,66	1,131	0,886	NO
EEA2	2,93	0,99	3,14	1,033	0,051	NO
EEA3	3,18	1,054	3,49	0,997	0,006	SI
EEA4	2,72	1,39	2,54	1,303	0,216	NO
EEA5	1,53	0,854	1,51	0,952	0,85	NO
EEA6	3,23	1,37	3,31	1,386	0,586	NO
EEA7	2,06	1,117	2,08	1,281	0,889	NO
EEA8	2,99	1,108	2,77	1,07	0,056	NO
EEB1	2,2	1,195	2	1,218	0,124	NO
EEB2	2,48	1,076	2,31	1,004	0,127	NO
EEB3	2,47	0,979	2,41	1,043	0,561	NO
EEB4	3,76	1,023	3,91	0,996	0,167	NO
EEB5	1,73	0,909	1,68	0,858	0,596	NO
EEB6	1,8	1,011	1,63	0,857	0,118	NO
EEB7	2,63	1,224	2,6	1,182	0,826	NO
EEB8	2,02	1,084	2,03	1,144	0,927	NO
EEB9	1,94	0,885	1,85	0,805	0,289	NO
EEB10	2,9	1,136	2,82	1,142	0,525	NO
EEB11	2,42	1,092	2,13	0,952	0,006	SI
EASA1	2,15	1,125	1,89	0,972	0,015	SI
EASA2	3,31	1,111	3,33	1,042	0,875	NO
EASA3	2,97	1,191	2,88	1,131	0,458	NO
EASA4	2,85	1,055	2,93	1,089	0,497	NO
EASA5	2,21	1,003	2,01	0,996	0,065	NO
EASA6	2,1	0,892	1,88	0,882	0,024	SI
EASA7	2,07	0,921	1,85	0,949	0,031	SI
EASA8	2,69	0,981	2,38	0,99	0,004	SI
EASA9	2,08	1,003	1,92	0,939	0,149	NO
EASA10	3,15	0,918	3,03	1,05	0,25	NO
EASA111	2,53	1,014	2,42	1,061	0,322	NO
EASA112	2,71	1,015	2,67	0,983	0,659	NO
EASA12	3,25	1,051	3,14	1,106	0,331	NO
EASB1	3,69	1,108	3,35	1,241	0,01	SI
EASB2	3,73	1,087	3,38	1,224	0,008	SI
EASB3	2,66	1,066	2,66	1,068	0,954	NO
EASB4	2,46	0,987	2,38	0,964	0,47	NO
EASB5	3,51	1,164	3,53	1,304	0,86	NO
EASB6	2,76	1,193	2,44	1,155	0,011	SI
EASB7	2,08	1,003	1,87	0,846	0,043	SI
EASB8	2,11	0,944	2,08	0,975	0,762	NO
EASB9	2,71	1,04	2,62	1,12	0,427	NO
EASC11	2,78	1,068	2,79	1,121	0,986	NO
EASC12	2,54	1,013	2,5	1,056	0,769	NO
EASC13	2,51	0,97	2,56	1,046	0,649	NO
EASC2	2,14	1,05	2,03	0,946	0,336	NO
EASC3	2,05	0,859	1,93	0,817	0,195	NO
EASC4	2,29	0,942	2,26	0,993	0,71	NO
EASC5	2,27	1,064	2,19	0,946	0,486	NO

FPB2: Sobre la escolarización de los alumnos diagnosticados como superdotados, tengo conocimiento de la elaboración de Adaptaciones Curriculares (A.C.I.s)

Respuestas: 0 (No) 257
1 (Si) 203

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,86	1,18	2,43	1,147	0	SI
EEA2	2,92	1,035	3,05	0,961	0,162	NO
EEA3	3,22	1,049	3,31	1,046	0,374	NO
EEA4	2,62	1,323	2,74	1,427	0,37	NO
EEA5	1,58	0,84	1,46	0,924	0,172	NO
EEA6	3,03	1,333	3,53	1,376	0	SI
EEA7	2,01	1,075	2,13	1,257	0,259	NO
EEA8	3,06	1,084	2,78	1,106	0,006	SI
EEB1	2,23	1,205	2,04	1,193	0,086	NO
EEB2	2,56	1,048	2,28	1,055	0,005	SI
EEB3	2,63	0,98	2,23	0,97	0	SI
EEB4	3,76	1,028	3,85	1,004	0,349	NO
EEB5	1,75	0,856	1,68	0,944	0,373	NO
EEB6	1,91	1,04	1,56	0,85	0	SI
EEB7	2,58	1,207	2,67	1,22	0,385	NO
EEB8	2,15	1,127	1,87	1,042	0,006	SI
EEB9	1,96	0,847	1,87	0,888	0,248	NO
EEB10	2,85	1,129	2,91	1,148	0,58	NO
EEB11	2,49	1,054	2,17	1,055	0,002	SI
EASA1	2,19	1,132	1,95	1,028	0,016	SI
EASA2	3,25	1,064	3,41	1,124	0,1	NO
EASA3	2,86	1,154	3,06	1,194	0,064	NO
EASA4	2,9	1,076	2,84	1,047	0,514	NO
EASA5	2,2	1,022	2,1	0,98	0,271	NO
EASA6	2,15	0,933	1,9	0,821	0,002	SI
EASA7	2,11	0,973	1,9	0,868	0,02	SI
EASA8	2,65	0,982	2,57	1,004	0,424	NO
EASA9	2,07	0,986	2	0,993	0,42	NO
EASA10	3,1	0,904	3,15	1,014	0,603	NO
EASA11	2,51	1,012	2,49	1,045	0,891	NO
EASA112	2,74	0,982	2,65	1,034	0,326	NO
EASA12	3,22	1,02	3,22	1,122	0,96	NO
EASB1	3,6	1,155	3,6	1,149	0,987	NO
EASB2	3,61	1,085	3,68	1,19	0,465	NO
EASB3	2,8	1,074	2,49	1,031	0,002	SI
EASB4	2,55	0,995	2,31	0,947	0,008	SI
EASB5	3,37	1,192	3,69	1,188	0,004	SI
EASB6	2,74	1,227	2,6	1,141	0,2	NO
EASB7	2,17	1,064	1,85	0,801	0	SI
EASB8	2,2	1,018	1,97	0,844	0,008	SI
EASB9	2,72	1,063	2,65	1,058	0,461	NO
EASC11	2,78	1,058	2,79	1,111	0,883	NO
EASC12	2,53	1,008	2,53	1,045	0,983	NO
EASC13	2,55	0,959	2,48	1,026	0,479	NO
EASC2	2,19	1,027	2,01	1,015	0,055	NO
EASC3	2,09	0,838	1,93	0,856	0,036	SI
EASC4	2,29	0,933	2,28	0,983	0,936	NO
EASC5	2,37	1,072	2,08	0,964	0,002	SI

FPB3: Sobre la escolarización de los alumnos diagnosticados como superdotados, tengo conocimiento de la existencia en mi centro de estos alumnos

Respuestas: 0 (No) 408
1 (Si) 52

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,72	1,18	2,33	1,167	0,026	SI
EEA2	2,99	1,002	2,88	1,022	0,466	NO
EEA3	3,25	1,039	3,27	1,122	0,926	NO
EEA4	2,68	1,371	2,65	1,37	0,911	NO
EEA5	1,54	0,891	1,44	0,777	0,466	NO
EEA6	3,24	1,367	3,29	1,433	0,821	NO
EEA7	2,11	1,16	1,71	1,109	0,02	SI
EEA8	2,97	1,1	2,69	1,094	0,089	NO
EEB1	2,18	1,201	1,87	1,189	0,072	NO
EEB2	2,46	1,074	2,29	0,936	0,237	NO
EEB3	2,48	1,003	2,29	0,915	0,196	NO
EEB4	3,8	1,009	3,79	1,091	0,918	NO
EEB5	1,72	0,905	1,71	0,825	0,931	NO
EEB6	1,75	0,981	1,83	0,944	0,57	NO
EEB7	2,62	1,21	2,63	1,237	0,924	NO
EEB8	2,06	1,109	1,77	0,983	0,073	NO
EEB9	1,94	0,882	1,79	0,723	0,247	NO
EEB10	2,91	1,124	2,65	1,219	0,131	NO
EEB11	2,34	1,081	2,4	0,934	0,688	NO
EASA1	2,13	1,106	1,71	0,915	0,008	SI
EASA2	3,33	1,081	3,25	1,186	0,626	NO
EASA3	2,92	1,165	3,19	1,237	0,114	NO
EASA4	2,88	1,042	2,85	1,227	0,861	NO
EASA5	2,15	1,008	2,23	0,983	0,572	NO
EASA6	2,05	0,896	1,98	0,874	0,604	NO
EASA7	2	0,938	2,13	0,886	0,327	NO
EASA8	2,62	0,994	2,58	0,977	0,781	NO
EASA9	2,04	0,999	2,04	0,907	0,991	NO
EASA10	3,12	0,931	3,13	1,121	0,929	NO
EASA11	2,5	1,021	2,46	1,075	0,774	NO
EASA112	2,74	1,009	2,4	0,934	0,023	SI
EASA12	3,24	1,055	3,1	1,142	0,376	NO
EASB1	3,6	1,161	3,63	1,085	0,818	NO
EASB2	3,62	1,154	3,79	0,936	0,246	NO
EASB3	2,67	1,07	2,62	1,032	0,732	NO
EASB4	2,44	0,997	2,48	0,852	0,758	NO
EASB5	3,5	1,188	3,65	1,297	0,37	NO
EASB6	2,7	1,187	2,48	1,213	0,209	NO
EASB7	2,06	0,989	1,81	0,768	0,081	NO
EASB8	2,12	0,963	1,98	0,852	0,338	NO
EASB9	2,72	1,05	2,5	1,129	0,167	NO
EASC11	2,79	1,081	2,75	1,082	0,806	NO
EASC12	2,53	1,02	2,54	1,056	0,939	NO
EASC13	2,51	0,986	2,56	1,018	0,768	NO
EASC2	2,12	1,018	2,1	1,089	0,9	NO
EASC3	2,04	0,863	1,87	0,715	0,165	NO
EASC4	2,29	0,951	2,25	0,988	0,78	NO
EASC5	2,26	1,04	2,13	0,991	0,412	NO

FPB4: Sobre la escolarización de los alumnos diagnosticados como superdotados, tengo conocimiento de la presencia de algún alumno en mi aula

Respuestas: 0 (No) 417
1 (Si) 43

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S – Sig. N – No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,69	1,188	2,51	1,142	0,352	NO
EEA2	2,99	1,005	2,88	1,005	0,508	NO
EEA3	3,26	1,05	3,19	1,029	0,644	NO
EEA4	2,68	1,36	2,63	1,48	0,817	NO
EEA5	1,52	0,863	1,6	1,027	0,539	NO
EEA6	3,26	1,38	3,12	1,313	0,51	NO
EEA7	2,09	1,177	1,79	0,94	0,106	NO
EEA8	2,98	1,1	2,56	1,053	0,018	SI
EEB1	2,15	1,22	2,14	1,037	0,962	NO
EEB2	2,42	1,069	2,63	0,952	0,215	NO
EEB3	2,47	0,995	2,33	0,993	0,365	NO
EEB4	3,8	1,005	3,79	1,146	0,938	NO
EEB5	1,72	0,894	1,77	0,922	0,726	NO
EEB6	1,74	0,964	1,91	1,087	0,282	NO
EEB7	2,62	1,225	2,6	1,094	0,933	NO
EEB8	2,03	1,082	1,98	1,263	0,757	NO
EEB9	1,93	0,855	1,84	0,974	0,513	NO
EEB10	2,92	1,129	2,51	1,162	0,026	SI
EEB11	2,36	1,051	2,26	1,197	0,552	NO
EASA1	2,1	1,105	1,95	0,975	0,401	NO
EASA2	3,33	1,083	3,26	1,197	0,688	NO
EASA3	2,94	1,16	3,05	1,327	0,572	NO
EASA4	2,86	1,047	3	1,215	0,415	NO
EASA5	2,15	0,99	2,21	1,146	0,718	NO
EASA6	2,05	0,893	1,95	0,899	0,499	NO
EASA7	2,03	0,919	1,88	1,051	0,332	NO
EASA8	2,62	0,993	2,51	0,985	0,482	NO
EASA9	2,05	0,984	1,93	1,033	0,458	NO
EASA10	3,14	0,924	2,91	1,192	0,212	NO
EASA111	2,51	1,029	2,37	1,001	0,391	NO
EASA112	2,74	0,987	2,3	1,103	0,006	SI
EASA12	3,25	1,059	2,91	1,087	0,043	SI
EASB1	3,6	1,139	3,56	1,278	0,803	NO
EASB2	3,67	1,114	3,4	1,275	0,135	NO
EASB3	2,65	1,064	2,81	1,075	0,33	NO
EASB4	2,44	0,964	2,49	1,142	0,741	NO
EASB5	3,52	1,195	3,44	1,259	0,683	NO
EASB6	2,68	1,188	2,65	1,232	0,886	NO
EASB7	2,05	0,989	1,84	0,721	0,175	NO
EASB8	2,09	0,949	2,23	0,972	0,338	NO
EASB9	2,72	1,066	2,44	0,983	0,105	NO
EASC11	2,78	1,075	2,79	1,146	0,97	NO
EASC12	2,52	1,007	2,65	1,173	0,409	NO
EASC13	2,52	0,976	2,56	1,119	0,789	NO
EASC2	2,07	1,002	2,51	1,162	0,021	SI
EASC3	2,02	0,846	1,98	0,886	0,729	NO
EASC4	2,28	0,936	2,33	1,128	0,769	NO
EASC5	2,22	1,037	2,51	0,985	0,077	NO

FPB5: Sobre la escolarización de los alumnos diagnosticados como superdotados, tengo conocimiento de la posibilidad de que en algún curso pueda tenerlos

Respuestas: 0 (No) 283
1 (Si) 177

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S – Sig. N – No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,81	1,171	2,45	1,177	0,001	SI
EEA2	2,99	1,009	2,97	0,999	0,781	NO
EEA3	3,27	1,06	3,23	1,032	0,707	NO
EEA4	2,52	1,361	2,9	1,349	0,004	SI
EEA5	1,6	0,935	1,42	0,773	0,028	SI
EEA6	3,18	1,399	3,36	1,333	0,184	NO
EEA7	2,09	1,166	2,02	1,153	0,575	NO
EEA8	2,99	1,11	2,85	1,088	0,209	NO
EEB1	2,12	1,186	2,18	1,216	0,579	NO
EEB2	2,52	1,088	2,31	1,005	0,042	SI
EEB3	2,57	0,997	2,28	0,971	0,003	SI
EEB4	3,84	1,029	3,75	0,999	0,333	NO
EEB5	1,76	0,935	1,67	0,83	0,284	NO
EEB6	1,8	1,004	1,68	0,93	0,223	NO
EEB7	2,57	1,206	2,68	1,212	0,372	NO
EEB8	2,12	1,149	1,88	0,998	0,018	SI
EEB9	1,96	0,9	1,86	0,81	0,235	NO
EEB10	2,79	1,121	3,01	1,143	0,039	SI
EEB11	2,44	1,134	2,21	0,933	0,02	SI
EASA1	2,16	1,108	1,98	1,063	0,099	NO
EASA2	3,27	1,103	3,4	1,077	0,244	NO
EASA3	2,89	1,17	3,05	1,181	0,159	NO
EASA4	2,86	1,08	2,89	1,042	0,762	NO
EASA5	2,11	1,019	2,23	0,981	0,207	NO
EASA6	2,12	0,919	1,93	0,84	0,026	SI
EASA7	2,06	0,989	1,94	0,831	0,188	NO
EASA8	2,55	0,965	2,72	1,028	0,072	NO
EASA9	2,05	1,002	2,01	0,959	0,713	NO
EASA10	3,03	0,965	3,27	0,919	0,009	SI
EASA111	2,49	0,995	2,51	1,077	0,802	NO
EASA112	2,68	0,986	2,74	1,039	0,54	NO
EASA12	3,18	1,045	3,28	1,097	0,304	NO
EASB1	3,55	1,144	3,69	1,157	0,178	NO
EASB2	3,6	1,166	3,72	1,076	0,263	NO
EASB3	2,7	1,095	2,6	1,018	0,34	NO
EASB4	2,51	1,041	2,33	0,869	0,043	SI
EASB5	3,39	1,262	3,69	1,07	0,006	SI
EASB6	2,65	1,169	2,71	1,226	0,638	NO
EASB7	2,09	1,003	1,93	0,908	0,092	NO
EASB8	2,17	0,977	1,98	0,901	0,037	SI
EASB9	2,66	1,042	2,73	1,094	0,484	NO
EASC11	2,73	1,073	2,88	1,09	0,161	NO
EASC12	2,53	1,016	2,51	1,034	0,856	NO
EASC13	2,5	0,988	2,54	0,977	0,697	NO
EASC2	2,15	1,032	2,06	1,018	0,398	NO
EASC3	2,06	0,856	1,94	0,806	0,128	NO
EASC4	2,24	0,917	2,34	1,005	0,302	NO
EASC5	2,24	1,059	2,27	0,996	0,778	NO

T DE STUDENT PARA LOS ÍTEMS DE FORMACIÓN

FPER1: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en el Plan de estudios de mi carrera de maestro

Respuestas: 0 (No) 50
 1 (Si) 55

Items	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,82	1,32	2,49	1,103	0,171	NO
EEA2	2,94	0,867	2,93	1,016	0,945	NO
EEA3	3,04	0,947	3,07	0,997	0,864	NO
EEA4	3,06	1,449	3,51	1,399	0,109	NO
EEA5	1,6	1,03	1,56	0,764	0,837	NO
EEA6	3,34	1,272	3,31	1,289	0,902	NO
EEA7	2,06	1,268	2,16	1,135	0,659	NO
EEA8	2,9	0,974	2,67	0,84	0,202	NO
EEB1	2,14	0,99	2,45	1,245	0,158	NO
EEB2	2,46	1,11	2,73	1,113	0,221	NO
EEB3	2,7	1,129	2,42	1,031	0,184	NO
EEB4	3,56	1,11	3,62	1,13	0,791	NO
EEB5	1,72	0,701	1,73	0,87	0,963	NO
EEB6	1,98	0,915	1,78	0,896	0,265	NO
EEB7	2,92	1,14	2,76	1,247	0,505	NO
EEB8	1,98	1,02	2,09	0,948	0,565	NO
EEB9	2	0,926	1,85	0,678	0,358	NO
EEB10	3	1,178	2,8	1,095	0,369	NO
EEB11	2,14	0,857	1,93	0,813	0,195	NO
EASA1	1,86	0,881	2,29	1,149	0,033	SI
EASA2	3,52	1,129	3,22	1,15	0,178	NO
EASA3	3,4	1,325	3,07	1,086	0,172	NO
EASA4	3,06	1,096	3,2	0,97	0,489	NO
EASA5	2,18	0,962	2,15	1,044	0,861	NO
EASA6	1,82	0,72	1,89	0,786	0,632	NO
EASA7	1,86	0,756	1,93	0,879	0,677	NO
EASA8	2,54	0,885	2,56	0,977	0,897	NO
EASA9	2	0,948	2,02	0,972	0,923	NO
EASA10	3,26	1,065	3,35	1,04	0,679	NO
EASA111	2,46	0,952	2,6	1,099	0,489	NO
EASA112	3,08	1,066	3,04	1,036	0,832	NO
EASA12	3,66	1,222	3,84	1,085	0,435	NO
EASB1	3,6	1,161	3,8	1,095	0,366	NO
EASB2	3,84	1,057	3,84	1,244	0,987	NO
EASB3	2,68	1,151	2,65	1,04	0,905	NO
EASB4	2,52	1,054	2,38	0,952	0,482	NO
EASB5	3,78	1,2	3,71	1,242	0,767	NO
EASB6	2,72	1,161	2,65	1,092	0,767	NO
EASB7	1,98	1,02	1,73	0,781	0,155	NO
EASB8	1,92	0,804	1,84	0,739	0,58	NO
EASB9	2,4	0,756	2,45	1,119	0,769	NO
EASC11	2,92	1,122	2,93	1,245	0,975	NO
EASC12	2,62	1,105	2,58	1,166	0,864	NO
EASC13	2,54	1,129	2,45	0,978	0,679	NO
EASC2	2,2	1,143	1,93	0,879	0,177	NO
EASC3	2,04	0,88	1,84	0,739	0,201	NO
EASC4	2,28	0,834	2,11	0,896	0,315	NO
EASC5	2,46	1,129	1,95	0,891	0,012	SI

FPER2: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en la especialidad de Educación Especial

Respuestas: 0 (No) 103
1 (Si) 2

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S – Sig. N – No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,67	1,216	1,5	0,707	0,179	NO
EEA2	2,93	0,942	3	1,414	0,92	NO
EEA3	3,05	0,974	3,5	0,707	0,517	NO
EEA4	3,29	1,432	3,5	2,121	0,84	NO
EEA5	1,59	0,901	1	0	0,357	NO
EEA6	3,33	1,255	3	2,828	0,896	NO
EEA7	2,14	1,197	1	0	0,185	NO
EEA8	2,81	0,897	1,5	0,707	0,044	SI
EEB1	2,28	1,133	3,5	0,707	0,134	NO
EEB2	2,58	1,098	3,5	2,121	0,251	NO
EEB3	2,54	1,083	3	1,414	0,558	NO
EEB4	3,59	1,124	3,5	0,707	0,908	NO
EEB5	1,72	0,797	2	0	0,62	NO
EEB6	1,87	0,915	2	0	0,846	NO
EEB7	2,83	1,197	3	1,414	0,848	NO
EEB8	2,02	0,97	3	1,414	0,162	NO
EEB9	1,92	0,813	2	0	0,893	NO
EEB10	2,89	1,137	3	1,414	0,896	NO
EEB11	2,03	0,845	2	0	0,961	NO
EASA1	2,1	1,053	1,5	0,707	0,428	NO
EASA2	3,39	1,131	2	1,414	0,089	NO
EASA3	3,2	1,207	4,5	0,707	0,135	NO
EASA4	3,14	1,029	3	1,414	0,854	NO
EASA5	2,17	1,004	1,5	0,707	0,348	NO
EASA6	1,86	0,755	1,5	0,707	0,5	NO
EASA7	1,9	0,823	1,5	0,707	0,494	NO
EASA8	2,55	0,936	2,5	0,707	0,936	NO
EASA9	2,02	0,96	1,5	0,707	0,449	NO
EASA10	3,29	1,054	4	0	0	SI
EASA111	2,53	1,037	2,5	0,707	0,963	NO
EASA112	3,08	1,045	2	0	0	SI
EASA12	3,76	1,142	3,5	2,121	0,756	NO
EASB1	3,71	1,134	3,5	0,707	0,797	NO
EASB2	3,84	1,161	3,5	0,707	0,678	NO
EASB3	2,66	1,09	3	1,414	0,664	NO
EASB4	2,44	0,997	3	1,414	0,433	NO
EASB5	3,76	1,192	3	2,828	0,77	NO
EASB6	2,68	1,096	3	2,828	0,899	NO
EASB7	1,85	0,912	1,5	0,707	0,587	NO
EASB8	1,88	0,771	1,5	0,707	0,487	NO
EASB9	2,44	0,957	2	1,414	0,526	NO
EASC11	2,93	1,19	2,5	0,707	0,611	NO
EASC12	2,58	1,133	3,5	0,707	0,258	NO
EASC13	2,5	1,056	2	0	0	SI
EASC2	2,07	1,022	1,5	0,707	0,437	NO
EASC3	1,94	0,814	1,5	0,707	0,449	NO
EASC4	2,2	0,867	1,5	0,707	0,257	NO
EASC5	2,17	1,004	3	2,828	0,751	NO

FPER3: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en la Licenciatura de Pedagogía

Respuestas: 0 (No) 99
1 (Si) 6

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S – Sig. N – No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,67	1,229	2,33	1,033	0,517	NO
EEA2	2,93	0,961	3	0,632	0,806	NO
EEA3	3,03	0,974	3,5	0,837	0,251	NO
EEA4	3,23	1,427	4,33	1,211	0,068	NO
EEA5	1,57	0,847	1,83	1,602	0,48	NO
EEA6	3,35	1,272	2,83	1,329	0,334	NO
EEA7	2,12	1,18	2	1,549	0,811	NO
EEA8	2,81	0,911	2,33	0,816	0,216	NO
EEB1	2,35	1,137	1,5	0,837	0,074	NO
EEB2	2,61	1,096	2,5	1,517	0,822	NO
EEB3	2,59	1,079	2	1,095	0,2	NO
EEB4	3,59	1,116	3,67	1,211	0,864	NO
EEB5	1,75	0,8	1,33	0,516	0,214	NO
EEB6	1,91	0,916	1,33	0,516	0,131	NO
EEB7	2,87	1,201	2,33	1,033	0,288	NO
EEB8	2,08	0,986	1,33	0,516	0,069	NO
EEB9	1,92	0,817	2	0,632	0,813	NO
EEB10	2,86	1,116	3,5	1,378	0,18	NO
EEB11	2,05	0,85	1,67	0,516	0,278	NO
EASA1	2,06	1,008	2,5	1,643	0,545	NO
EASA2	3,34	1,126	3,67	1,506	0,504	NO
EASA3	3,22	1,225	3,33	1,033	0,828	NO
EASA4	3,15	1,034	2,83	0,983	0,465	NO
EASA5	2,2	1,01	1,5	0,548	0,096	NO
EASA6	1,88	0,76	1,5	0,548	0,233	NO
EASA7	1,92	0,829	1,5	0,548	0,225	NO
EASA8	2,55	0,918	2,67	1,211	0,758	NO
EASA9	2,03	0,963	1,67	0,816	0,368	NO
EASA10	3,29	1,071	3,5	0,548	0,641	NO
EASA111	2,52	1,053	2,83	0,408	0,139	NO
EASA112	3,08	1,066	2,67	0,516	0,119	NO
EASA12	3,81	1,122	2,83	1,329	0,043	SI
EASB1	3,69	1,122	4	1,265	0,511	NO
EASB2	3,81	1,167	4,33	0,816	0,281	NO
EASB3	2,67	1,059	2,67	1,633	1	NO
EASB4	2,47	0,993	2	1,095	0,261	NO
EASB5	3,77	1,211	3,33	1,366	0,399	NO
EASB6	2,72	1,125	2,17	0,983	0,245	NO
EASB7	1,87	0,922	1,5	0,548	0,336	NO
EASB8	1,89	0,768	1,67	0,816	0,494	NO
EASB9	2,4	0,936	2,83	1,329	0,289	NO
EASC11	2,95	1,19	2,5	1,049	0,368	NO
EASC12	2,61	1,132	2,5	1,225	0,825	NO
EASC13	2,52	1,053	2,17	0,983	0,432	NO
EASC2	2,09	1,031	1,5	0,548	0,168	NO
EASC3	1,94	0,818	1,83	0,753	0,758	NO
EASC4	2,2	0,88	2	0,632	0,582	NO
EASC5	2,2	1,05	2	0,894	0,646	NO

FPER4: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en la Licenciatura de Psicología

Respuestas: 0 (No) 97
1 (Si) 8

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S – Sig. N – No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,63	1,219	2,88	1,246	0,585	NO
EEA2	2,97	0,929	2,5	1,069	0,178	NO
EEA3	3,05	0,983	3,13	0,835	0,838	NO
EEA4	3,36	1,408	2,5	1,604	0,103	NO
EEA5	1,62	0,918	1,13	0,354	0,006	SI
EEA6	3,29	1,299	3,75	0,886	0,206	NO
EEA7	2,08	1,161	2,5	1,604	0,345	NO
EEA8	2,77	0,896	2,88	1,126	0,762	NO
EEB1	2,32	1,142	2,13	1,126	0,644	NO
EEB2	2,6	1,105	2,63	1,302	0,948	NO
EEB3	2,58	1,088	2,25	1,035	0,414	NO
EEB4	3,57	1,145	3,88	0,641	0,252	NO
EEB5	1,73	0,771	1,63	1,061	0,715	NO
EEB6	1,89	0,923	1,75	0,707	0,684	NO
EEB7	2,81	1,219	3,13	0,835	0,482	NO
EEB8	2,05	0,993	1,88	0,835	0,627	NO
EEB9	1,93	0,82	1,88	0,641	0,859	NO
EEB10	2,87	1,151	3,25	0,886	0,36	NO
EEB11	2,03	0,847	2	0,756	0,921	NO
EASA1	2,09	1,032	2	1,309	0,811	NO
EASA2	3,34	1,154	3,63	1,061	0,501	NO
EASA3	3,27	1,195	2,75	1,389	0,247	NO
EASA4	3,16	1,038	2,75	0,886	0,275	NO
EASA5	2,14	0,979	2,38	1,302	0,534	NO
EASA6	1,88	0,767	1,63	0,518	0,366	NO
EASA7	1,9	0,835	1,88	0,641	0,942	NO
EASA8	2,58	0,934	2,25	0,886	0,341	NO
EASA9	2,04	0,978	1,63	0,518	0,238	NO
EASA10	3,3	1,062	3,38	0,916	0,845	NO
EASA111	2,51	1,022	2,88	1,126	0,331	NO
EASA112	3,02	1,06	3,5	0,756	0,214	NO
EASA12	3,76	1,153	3,63	1,188	0,746	NO
EASB1	3,7	1,138	3,75	1,035	0,907	NO
EASB2	3,86	1,146	3,63	1,302	0,589	NO
EASB3	2,69	1,103	2,38	0,916	0,433	NO
EASB4	2,52	1,001	1,63	0,518	0,015	SI
EASB5	3,69	1,236	4,38	0,744	0,127	NO
EASB6	2,69	1,14	2,63	0,916	0,874	NO
EASB7	1,85	0,905	1,88	0,991	0,93	NO
EASB8	1,87	0,745	2	1,069	0,638	NO
EASB9	2,44	0,957	2,25	1,035	0,586	NO
EASC11	2,88	1,201	3,5	0,756	0,152	NO
EASC12	2,59	1,152	2,75	0,886	0,698	NO
EASC13	2,47	1,062	2,75	0,886	0,477	NO
EASC2	2,04	1,03	2,25	0,886	0,579	NO
EASC3	1,97	0,822	1,5	0,535	0,117	NO
EASC4	2,19	0,846	2,25	1,165	0,841	NO
EASC5	2,15	0,993	2,63	1,506	0,412	NO

FPER5: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en Cursos de Doctorado

Respuestas: 0 (No) 105
1 (Si) 0

Items	NO (0)	
	Media	Desv
EEA1	2,65	1,217
EEA2	2,93	0,943
EEA3	3,06	0,969
EEA4	3,3	1,434
EEA5	1,58	0,896
EEA6	3,32	1,275
EEA7	2,11	1,195
EEA8	2,78	0,909
EEB1	2,3	1,136
EEB2	2,6	1,115
EEB3	2,55	1,083
EEB4	3,59	1,115
EEB5	1,72	0,791
EEB6	1,88	0,906
EEB7	2,84	1,194
EEB8	2,04	0,98
EEB9	1,92	0,805
EEB10	2,9	1,134
EEB11	2,03	0,837
EASA1	2,09	1,048
EASA2	3,36	1,145
EASA3	3,23	1,211
EASA4	3,13	1,029
EASA5	2,16	1,001
EASA6	1,86	0,752
EASA7	1,9	0,82
EASA8	2,55	0,93
EASA9	2,01	0,956
EASA10	3,3	1,048
EASA111	2,53	1,029
EASA112	3,06	1,045
EASA12	3,75	1,15
EASB1	3,7	1,126
EASB2	3,84	1,153
EASB3	2,67	1,089
EASB4	2,45	1
EASB5	3,74	1,217
EASB6	2,69	1,121
EASB7	1,85	0,907
EASB8	1,88	0,768
EASB9	2,43	0,959
EASC11	2,92	1,182
EASC12	2,6	1,132
EASC13	2,5	1,048
EASC2	2,06	1,017
EASC3	1,93	0,812
EASC4	2,19	0,867
EASC5	2,19	1,039

No puede calcularse T porque al menos uno de los grupos está vacío.

FPER6: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados a través de otros medios

Respuestas: 0 (No) 105
1 (Si) 0

Items	NO (0)	
	Media	Desv
EEA1	2,65	1,217
EEA2	2,93	0,943
EEA3	3,06	0,969
EEA4	3,3	1,434
EEA5	1,58	0,896
EEA6	3,32	1,275
EEA7	2,11	1,195
EEA8	2,78	0,909
EEB1	2,3	1,136
EEB2	2,6	1,115
EEB3	2,55	1,083
EEB4	3,59	1,115
EEB5	1,72	0,791
EEB6	1,88	0,906
EEB7	2,84	1,194
EEB8	2,04	0,98
EEB9	1,92	0,805
EEB10	2,9	1,134
EEB11	2,03	0,837
EASA1	2,09	1,048
EASA2	3,36	1,145
EASA3	3,23	1,211
EASA4	3,13	1,029
EASA5	2,16	1,001
EASA6	1,86	0,752
EASA7	1,9	0,82
EASA8	2,55	0,93
EASA9	2,01	0,956
EASA10	3,3	1,048
EASA111	2,53	1,029
EASA112	3,06	1,045
EASA12	3,75	1,15
EASB1	3,7	1,126
EASB2	3,84	1,153
EASB3	2,67	1,089
EASB4	2,45	1
EASB5	3,74	1,217
EASB6	2,69	1,121
EASB7	1,85	0,907
EASB8	1,88	0,768
EASB9	2,43	0,959
EASC11	2,92	1,182
EASC12	2,6	1,132
EASC13	2,5	1,048
EASC2	2,06	1,017
EASC3	1,93	0,812
EASC4	2,19	0,867
EASC5	2,19	1,039

No puede calcularse T porque al menos uno de los grupos está vacío.

FPAE1: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados

Respuestas: 0 (No) 102
1 (Si) 3

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,68	1,22	1,67	0,577	0,158	NO
EEA2	2,92	0,941	3,33	1,155	0,459	NO
EEA3	3,06	0,973	3	1	0,918	NO
EEA4	3,25	1,433	4,67	0,577	0,034	SI
EEA5	1,6	0,904	1	0	0	SI
EEA6	3,32	1,26	3,33	2,082	0,99	NO
EEA7	2,14	1,203	1,33	0,577	0,253	NO
EEA8	2,79	0,905	2,33	1,155	0,39	NO
EEB1	2,29	1,148	2,67	0,577	0,578	NO
EEB2	2,59	1,102	3	1,732	0,531	NO
EEB3	2,55	1,087	2,67	1,155	0,854	NO
EEB4	3,57	1,121	4,33	0,577	0,244	NO
EEB5	1,71	0,791	2,33	0,577	0,177	NO
EEB6	1,87	0,919	2	0	0,812	NO
EEB7	2,83	1,203	3	1	0,813	NO
EEB8	2,05	0,989	1,67	0,577	0,508	NO
EEB9	1,92	0,817	2	0	0,869	NO
EEB10	2,89	1,125	3	1,732	0,872	NO
EEB11	2,02	0,844	2,33	0,577	0,525	NO
EASA1	2,11	1,052	1,33	0,577	0,209	NO
EASA2	3,37	1,134	3	1,732	0,581	NO
EASA3	3,2	1,211	4,33	0,577	0,109	NO
EASA4	3,12	1,037	3,67	0,577	0,365	NO
EASA5	2,15	0,989	2,67	1,528	0,378	NO
EASA6	1,87	0,753	1,33	0,577	0,223	NO
EASA7	1,92	0,817	1	0	0,054	NO
EASA8	2,56	0,939	2,33	0,577	0,681	NO
EASA9	2,02	0,965	1,67	0,577	0,531	NO
EASA10	3,3	1,051	3,33	1,155	0,962	NO
EASA111	2,52	1,031	3	1	0,428	NO
EASA112	3,08	1,05	2,33	0,577	0,225	NO
EASA12	3,75	1,147	3,67	1,528	0,897	NO
EASB1	3,7	1,133	4	1	0,647	NO
EASB2	3,83	1,161	4	1	0,806	NO
EASB3	2,68	1,082	2,33	1,528	0,593	NO
EASB4	2,44	1,001	2,67	1,155	0,702	NO
EASB5	3,75	1,198	3,33	2,082	0,557	NO
EASB6	2,72	1,12	1,67	0,577	0,11	NO
EASB7	1,85	0,916	1,67	0,577	0,728	NO
EASB8	1,88	0,775	1,67	0,577	0,634	NO
EASB9	2,44	0,96	2	1	0,435	NO
EASC11	2,91	1,187	3,33	1,155	0,545	NO
EASC12	2,58	1,13	3,33	1,155	0,257	NO
EASC13	2,49	1,051	2,67	1,155	0,775	NO
EASC2	2,05	1,009	2,33	1,528	0,636	NO
EASC3	1,94	0,818	1,67	0,577	0,566	NO
EASC4	2,21	0,871	1,67	0,577	0,291	NO
EASC5	2,21	1,047	1,67	0,577	0,378	NO

FPAE2: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en el Centro de Profesores y Recursos del MEC (CPR)

Respuestas: 0 (No) 87
1 (Si) 18

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,57	1,207	3	1,237	0,178	NO
EEA2	2,91	0,923	3,06	1,056	0,548	NO
EEA3	3,13	0,913	2,72	1,179	0,108	NO
EEA4	3,34	1,388	3,06	1,662	0,439	NO
EEA5	1,59	0,935	1,56	0,705	0,896	NO
EEA6	3,39	1,252	3	1,372	0,238	NO
EEA7	2,11	1,176	2,11	1,323	0,99	NO
EEA8	2,78	0,945	2,78	0,732	0,987	NO
EEB1	2,25	1,123	2,56	1,199	0,306	NO
EEB2	2,53	1,087	2,94	1,211	0,151	NO
EEB3	2,55	1,086	2,56	1,097	0,989	NO
EEB4	3,59	1,052	3,61	1,42	0,944	NO
EEB5	1,79	0,823	1,39	0,502	0,048	SI
EEB6	1,85	0,87	2	1,085	0,527	NO
EEB7	2,82	1,105	2,94	1,589	0,747	NO
EEB8	1,98	0,915	2,33	1,237	0,26	NO
EEB9	1,95	0,834	1,78	0,647	0,4	NO
EEB10	2,95	1,077	2,61	1,378	0,245	NO
EEB11	2,07	0,846	1,83	0,786	0,279	NO
EASA1	2,08	0,967	2,11	1,41	0,931	NO
EASA2	3,37	1,152	3,33	1,138	0,908	NO
EASA3	3,15	1,196	3,61	1,243	0,142	NO
EASA4	3,09	1,007	3,33	1,138	0,368	NO
EASA5	2,21	0,966	1,94	1,162	0,314	NO
EASA6	1,89	0,769	1,72	0,669	0,406	NO
EASA7	1,97	0,813	1,56	0,784	0,053	NO
EASA8	2,57	0,858	2,44	1,247	0,591	NO
EASA9	2,07	0,925	1,72	1,074	0,162	NO
EASA10	3,29	1,033	3,39	1,145	0,71	NO
EASA11	2,57	0,996	2,33	1,188	0,368	NO
EASA112	3,07	1,065	3	0,97	0,8	NO
EASA12	3,78	1,115	3,61	1,335	0,569	NO
EASB1	3,61	1,103	4,17	1,15	0,055	NO
EASB2	3,76	1,161	4,22	1,06	0,121	NO
EASB3	2,53	1,044	3,33	1,085	0,004	SI
EASB4	2,4	0,946	2,67	1,237	0,309	NO
EASB5	3,74	1,205	3,78	1,309	0,894	NO
EASB6	2,68	1,115	2,72	1,179	0,88	NO
EASB7	1,79	0,837	2,11	1,183	0,29	NO
EASB8	1,86	0,75	1,94	0,873	0,681	NO
EASB9	2,34	0,9	2,83	1,15	0,049	SI
EASC11	2,89	1,135	3,11	1,41	0,463	NO
EASC12	2,54	1,108	2,89	1,231	0,236	NO
EASC13	2,41	0,971	2,89	1,323	0,163	NO
EASC2	2,02	0,976	2,22	1,215	0,452	NO
EASC3	1,95	0,82	1,83	0,786	0,568	NO
EASC4	2,23	0,859	2	0,907	0,308	NO
EASC5	2,22	1,05	2,06	0,998	0,547	NO

FPAE3: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en la Universidad Nacional a Distancia (UNED)

Respuestas: 0 (No) 104
1 (Si) 1

Items	NO (0)		SI (1)	
	Media	Desv	Media	Desv
EEA1	2,65	1,221	2	
EEA2	2,93	0,948	3	
EEA3	3,05	0,969	4	
EEA4	3,31	1,435	2	
EEA5	1,59	0,899	1	
EEA6	3,31	1,27	5	
EEA7	2,12	1,201	2	
EEA8	2,78	0,913	3	
EEB1	2,31	1,141	2	
EEB2	2,6	1,119	3	
EEB3	2,56	1,087	2	
EEB4	3,6	1,119	3	
EEB5	1,72	0,794	2	
EEB6	1,88	0,91	2	
EEB7	2,85	1,197	2	
EEB8	2,04	0,985	2	
EEB9	1,92	0,809	2	
EEB10	2,89	1,14	3	
EEB11	2,03	0,841	2	
EASA1	2,09	1,053	2	
EASA2	3,36	1,148	4	
EASA3	3,23	1,217	3	
EASA4	3,14	1,028	2	
EASA5	2,15	1,003	3	
EASA6	1,86	0,756	2	
EASA7	1,89	0,823	2	
EASA8	2,55	0,934	3	
EASA9	2,01	0,96	2	
EASA10	3,31	1,053	3	
EASA111	2,53	1,033	3	
EASA112	3,07	1,045	2	
EASA12	3,76	1,153	3	
EASB1	3,71	1,129	3	
EASB2	3,85	1,156	3	
EASB3	2,67	1,092	2	
EASB4	2,45	1,004	2	
EASB5	3,74	1,223	4	
EASB6	2,69	1,124	2	
EASB7	1,85	0,911	2	
EASB8	1,88	0,772	2	
EASB9	2,42	0,962	3	
EASC11	2,93	1,185	2	
EASC12	2,61	1,136	2	
EASC13	2,5	1,052	2	
EASC2	2,06	1,022	2	
EASC3	1,93	0,816	2	
EASC4	2,19	0,871	2	
EASC5	2,18	1,041	3	

No se calcula T porque en uno de los grupos N=1.

FPAE4: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en Escuelas de Verano

Respuestas: 0 (No) 94
1 (Si) 11

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,69	1,227	2,27	1,104	0,282	NO
EEA2	2,93	0,942	3	1	0,806	NO
EEA3	3,09	0,958	2,82	1,079	0,39	NO
EEA4	3,29	1,464	3,36	1,206	0,868	NO
EEA5	1,59	0,909	1,55	0,82	0,89	NO
EEA6	3,31	1,253	3,45	1,508	0,721	NO
EEA7	2,17	1,233	1,64	0,674	0,162	NO
EEA8	2,8	0,946	2,64	0,505	0,58	NO
EEB1	2,36	1,172	1,82	0,603	0,022	SI
EEB2	2,56	1,122	2,91	1,044	0,333	NO
EEB3	2,62	1,098	2	0,775	0,031	SI
EEB4	3,53	1,133	4,09	0,831	0,116	NO
EEB5	1,71	0,757	1,82	1,079	0,758	NO
EEB6	1,87	0,907	1,91	0,944	0,899	NO
EEB7	2,88	1,181	2,45	1,293	0,262	NO
EEB8	2,11	0,989	1,45	0,688	0,036	SI
EEB9	1,98	0,816	1,45	0,522	0,04	SI
EEB10	2,85	1,136	3,27	1,104	0,245	NO
EEB11	2,04	0,815	1,91	1,044	0,619	NO
EASA1	2,07	1,019	2,18	1,328	0,75	NO
EASA2	3,39	1,109	3,09	1,446	0,409	NO
EASA3	3,27	1,211	2,91	1,221	0,358	NO
EASA4	3,2	1,012	2,55	1,036	0,045	SI
EASA5	2,16	1,009	2,18	0,982	0,945	NO
EASA6	1,86	0,756	1,82	0,751	0,857	NO
EASA7	1,91	0,812	1,73	0,905	0,475	NO
EASA8	2,51	0,877	2,91	1,3	0,18	NO
EASA9	2,01	0,967	2	0,894	0,972	NO
EASA10	3,29	1,084	3,45	0,688	0,619	NO
EASA111	2,52	1,034	2,64	1,027	0,727	NO
EASA112	3,1	1,006	2,73	1,348	0,271	NO
EASA12	3,81	1,129	3,27	1,272	0,145	NO
EASB1	3,73	1,138	3,45	1,036	0,439	NO
EASB2	3,93	1,129	3,09	1,136	0,022	SI
EASB3	2,67	1,061	2,64	1,362	0,923	NO
EASB4	2,45	0,99	2,45	1,128	0,981	NO
EASB5	3,72	1,256	3,91	0,831	0,52	NO
EASB6	2,71	1,132	2,45	1,036	0,472	NO
EASB7	1,83	0,912	2	0,894	0,558	NO
EASB8	1,88	0,788	1,82	0,603	0,793	NO
EASB9	2,44	0,945	2,36	1,12	0,814	NO
EASC11	2,9	1,192	3,09	1,136	0,623	NO
EASC12	2,57	1,131	2,82	1,168	0,502	NO
EASC13	2,48	1,044	2,64	1,12	0,639	NO
EASC2	2,02	1,026	2,36	0,924	0,293	NO
EASC3	1,95	0,808	1,82	0,874	0,621	NO
EASC4	2,23	0,885	1,82	0,603	0,133	NO
EASC5	2,22	1,069	1,91	0,701	0,345	NO

FPAE5: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en Congresos, Simposium, Jornadas

Respuestas: 0 (No) 90
1 (Si) 15

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S – Sig. N – No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,68	1,253	2,47	0,99	0,536	NO
EEA2	2,88	0,922	3,27	1,033	0,14	NO
EEA3	3,03	0,988	3,2	0,862	0,54	NO
EEA4	3,29	1,455	3,33	1,345	0,912	NO
EEA5	1,6	0,946	1,47	0,516	0,596	NO
EEA6	3,34	1,256	3,2	1,424	0,687	NO
EEA7	2,2	1,229	1,6	0,828	0,072	NO
EEA8	2,79	0,93	2,73	0,799	0,828	NO
EEB1	2,37	1,175	1,93	0,799	0,084	NO
EEB2	2,56	1,092	2,87	1,246	0,319	NO
EEB3	2,56	1,072	2,53	1,187	0,942	NO
EEB4	3,62	1,107	3,4	1,183	0,478	NO
EEB5	1,7	0,771	1,87	0,915	0,452	NO
EEB6	1,86	0,868	2	1,134	0,57	NO
EEB7	2,77	1,162	3,27	1,335	0,134	NO
EEB8	1,98	0,936	2,4	1,183	0,123	NO
EEB9	1,93	0,804	1,87	0,834	0,768	NO
EEB10	2,84	1,08	3,2	1,424	0,369	NO
EEB11	2,03	0,785	2	1,134	0,887	NO
EASA1	2,09	1,035	2,07	1,163	0,94	NO
EASA2	3,34	1,113	3,47	1,356	0,704	NO
EASA3	3,28	1,2	2,93	1,28	0,31	NO
EASA4	3,12	1,015	3,2	1,146	0,788	NO
EASA5	2,17	1,008	2,13	0,99	0,906	NO
EASA6	1,84	0,763	1,93	0,704	0,674	NO
EASA7	1,9	0,822	1,87	0,834	0,885	NO
EASA8	2,49	0,89	2,93	1,1	0,087	NO
EASA9	1,94	0,952	2,4	0,91	0,087	NO
EASA10	3,24	1,02	3,67	1,175	0,15	NO
EASA111	2,48	1,03	2,87	0,99	0,177	NO
EASA112	3,03	1,054	3,2	1,014	0,57	NO
EASA12	3,76	1,154	3,73	1,163	0,945	NO
EASB1	3,67	1,161	3,93	0,884	0,314	NO
EASB2	3,82	1,167	3,93	1,1	0,731	NO
EASB3	2,69	1,088	2,53	1,125	0,611	NO
EASB4	2,44	0,984	2,47	1,125	0,937	NO
EASB5	3,73	1,197	3,8	1,373	0,845	NO
EASB6	2,63	1,106	3	1,195	0,243	NO
EASB7	1,8	0,877	2,13	1,06	0,189	NO
EASB8	1,82	0,712	2,2	1,014	0,078	NO
EASB9	2,42	0,924	2,47	1,187	0,869	NO
EASC11	2,87	1,182	3,27	1,163	0,227	NO
EASC12	2,49	1,084	3,27	1,223	0,013	SI
EASC13	2,44	1,029	2,8	1,146	0,226	NO
EASC2	2,06	1,01	2,07	1,1	0,969	NO
EASC3	1,96	0,82	1,8	0,775	0,495	NO
EASC4	2,18	0,829	2,27	1,1	0,715	NO
EASC5	2,24	1,063	1,87	0,834	0,194	NO

FPAE6: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados a través de Autoformación

Respuestas: 0 (No) 79
1 (Si) 26

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,8	1,213	2,19	1,132	0,027	SI
EEA2	2,94	0,938	2,92	0,977	0,949	NO
EEA3	3,16	0,94	2,73	1,002	0,047	SI
EEA4	3,24	1,461	3,46	1,363	0,498	NO
EEA5	1,63	0,976	1,42	0,578	0,303	NO
EEA6	3,2	1,314	3,69	1,087	0,065	NO
EEA7	2,13	1,254	2,08	1,017	0,855	NO
EEA8	2,85	0,893	2,58	0,945	0,188	NO
EEB1	2,34	1,142	2,19	1,132	0,563	NO
EEB2	2,57	1,129	2,69	1,087	0,629	NO
EEB3	2,59	1,104	2,42	1,027	0,485	NO
EEB4	3,51	1,164	3,85	0,925	0,135	NO
EEB5	1,7	0,704	1,81	1,021	0,535	NO
EEB6	1,9	0,9	1,81	0,939	0,659	NO
EEB7	2,78	1,216	3	1,131	0,428	NO
EEB8	2,1	0,942	1,85	1,084	0,251	NO
EEB9	1,96	0,775	1,81	0,895	0,399	NO
EEB10	2,72	1,061	3,42	1,206	0,006	SI
EEB11	2,01	0,84	2,08	0,845	0,736	NO
EASA1	2,11	1,062	2	1,02	0,633	NO
EASA2	3,33	1,118	3,46	1,24	0,611	NO
EASA3	3,15	1,241	3,46	1,104	0,26	NO
EASA4	3,1	1,008	3,23	1,107	0,58	NO
EASA5	2,03	0,933	2,58	1,102	0,027	SI
EASA6	1,84	0,724	1,92	0,845	0,609	NO
EASA7	1,84	0,808	2,08	0,845	0,194	NO
EASA8	2,53	0,945	2,62	0,898	0,692	NO
EASA9	2,03	0,987	1,96	0,871	0,769	NO
EASA10	3,24	1,1	3,5	0,86	0,276	NO
EASA111	2,46	0,997	2,77	1,107	0,179	NO
EASA112	3,03	1,062	3,15	1,008	0,589	NO
EASA12	3,68	1,161	3,96	1,113	0,287	NO
EASB1	3,61	1,148	4	1,02	0,106	NO
EASB2	3,82	1,141	3,88	1,211	0,814	NO
EASB3	2,77	1,109	2,35	0,977	0,084	NO
EASB4	2,54	1,035	2,15	0,834	0,057	NO
EASB5	3,68	1,266	3,92	1,055	0,345	NO
EASB6	2,78	1,184	2,38	0,852	0,066	NO
EASB7	1,91	0,95	1,65	0,745	0,211	NO
EASB8	1,95	0,815	1,65	0,562	0,089	NO
EASB9	2,56	0,916	2,04	0,999	0,016	SI
EASC11	2,8	1,181	3,31	1,123	0,056	NO
EASC12	2,57	1,129	2,69	1,158	0,634	NO
EASC13	2,47	1,036	2,58	1,102	0,649	NO
EASC2	2,1	1,093	1,92	0,744	0,441	NO
EASC3	2	0,892	1,73	0,452	0,143	NO
EASC4	2,22	0,827	2,12	0,993	0,613	NO
EASC5	2,23	1,062	2,08	0,977	0,523	NO

FPAE7: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados a través de otros medios

Respuestas: 0 (No) 105
1 (Si) 0

Items	NO (0)	
	Media	Desv
EEA1	2,65	1,217
EEA2	2,93	0,943
EEA3	3,06	0,969
EEA4	3,3	1,434
EEA5	1,58	0,896
EEA6	3,32	1,275
EEA7	2,11	1,195
EEA8	2,78	0,909
EEB1	2,3	1,136
EEB2	2,6	1,115
EEB3	2,55	1,083
EEB4	3,59	1,115
EEB5	1,72	0,791
EEB6	1,88	0,906
EEB7	2,84	1,194
EEB8	2,04	0,98
EEB9	1,92	0,805
EEB10	2,9	1,134
EEB11	2,03	0,837
EASA1	2,09	1,048
EASA2	3,36	1,145
EASA3	3,23	1,211
EASA4	3,13	1,029
EASA5	2,16	1,001
EASA6	1,86	0,752
EASA7	1,9	0,82
EASA8	2,55	0,93
EASA9	2,01	0,956
EASA10	3,3	1,048
EASA111	2,53	1,029
EASA112	3,06	1,045
EASA12	3,75	1,15
EASB1	3,7	1,126
EASB2	3,84	1,153
EASB3	2,67	1,089
EASB4	2,45	1
EASB5	3,74	1,217
EASB6	2,69	1,121
EASB7	1,85	0,907
EASB8	1,88	0,768
EASB9	2,43	0,959
EASC11	2,92	1,182
EASC12	2,6	1,132
EASC13	2,5	1,048
EASC2	2,06	1,017
EASC3	1,93	0,812
EASC4	2,19	0,867
EASC5	2,19	1,039

No puede calcularse T porque al menos uno de los grupos está vacío.

FPAL1: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados a través de bibliografía específica

Respuestas: 0 (No) 72
1 (Si) 33

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S – Sig. N – No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,71	1,18	2,52	1,302	0,453	NO
EEA2	2,86	0,939	3,09	0,947	0,248	NO
EEA3	3,06	0,933	3,06	1,059	0,98	NO
EEA4	3,28	1,456	3,33	1,407	0,855	NO
EEA5	1,61	0,928	1,52	0,834	0,613	NO
EEA6	3,33	1,256	3,3	1,334	0,911	NO
EEA7	2,1	1,189	2,15	1,228	0,83	NO
EEA8	2,92	0,835	2,48	1,004	0,036	SI
EEB1	2,38	1,093	2,15	1,228	0,352	NO
EEB2	2,57	1,046	2,67	1,267	0,68	NO
EEB3	2,54	1,113	2,58	1,032	0,882	NO
EEB4	3,64	1,179	3,48	0,972	0,514	NO
EEB5	1,74	0,731	1,7	0,918	0,815	NO
EEB6	1,9	0,875	1,82	0,983	0,659	NO
EEB7	2,67	1,175	3,21	1,166	0,029	SI
EEB8	2,03	0,949	2,06	1,059	0,874	NO
EEB9	1,99	0,796	1,79	0,82	0,243	NO
EEB10	2,76	1,107	3,18	1,158	0,08	NO
EEB11	2,03	0,822	2,03	0,883	0,989	NO
EASA1	2,06	1,047	2,15	1,064	0,665	NO
EASA2	3,36	1,092	3,36	1,27	0,992	NO
EASA3	3,21	1,255	3,27	1,126	0,802	NO
EASA4	3,18	0,983	3,03	1,132	0,49	NO
EASA5	2,08	0,975	2,33	1,051	0,237	NO
EASA6	1,83	0,787	1,91	0,678	0,634	NO
EASA7	1,88	0,821	1,94	0,827	0,71	NO
EASA8	2,56	0,918	2,55	0,971	0,959	NO
EASA9	1,96	0,879	2,12	1,111	0,42	NO
EASA10	3,19	1,057	3,55	1,003	0,112	NO
EASA111	2,44	0,977	2,73	1,126	0,192	NO
EASA112	2,94	1,06	3,3	0,984	0,103	NO
EASA12	3,63	1,18	4,03	1,045	0,081	NO
EASB1	3,65	1,115	3,82	1,158	0,487	NO
EASB2	3,72	1,201	4,09	1,011	0,129	NO
EASB3	2,74	1,1	2,52	1,064	0,337	NO
EASB4	2,43	0,932	2,48	1,149	0,798	NO
EASB5	3,74	1,138	3,76	1,393	0,934	NO
EASB6	2,81	1,158	2,42	1,001	0,106	NO
EASB7	1,92	0,96	1,7	0,77	0,251	NO
EASB8	2	0,787	1,61	0,659	0,014	SI
EASB9	2,58	0,835	2,09	1,128	0,014	SI
EASC11	2,72	1,103	3,36	1,245	0,009	SI
EASC12	2,49	1,075	2,85	1,228	0,128	NO
EASC13	2,42	0,989	2,67	1,164	0,29	NO
EASC2	2,14	1,117	1,88	0,74	0,226	NO
EASC3	1,97	0,804	1,85	0,834	0,471	NO
EASC4	2,28	0,791	2	1	0,128	NO
EASC5	2,28	0,982	2	1,146	0,205	NO

FPAL2: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados a través de artículos en revistas científicas

Respuestas: 0 (No) 69
1 (Si) 36

Items	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,67	1,184	2,61	1,293	0,825	NO
EEA2	2,97	0,97	2,86	0,899	0,573	NO
EEA3	2,97	0,939	3,22	1,017	0,209	NO
EEA4	3,16	1,451	3,56	1,382	0,18	NO
EEA5	1,59	0,846	1,56	0,998	0,835	NO
EEA6	3,32	1,3	3,33	1,242	0,956	NO
EEA7	2,1	1,178	2,14	1,246	0,88	NO
EEA8	2,81	0,944	2,72	0,849	0,635	NO
EEB1	2,35	1,148	2,22	1,124	0,593	NO
EEB2	2,62	1,113	2,56	1,132	0,769	NO
EEB3	2,57	1,091	2,53	1,082	0,867	NO
EEB4	3,57	1,144	3,64	1,073	0,75	NO
EEB5	1,78	0,82	1,61	0,728	0,294	NO
EEB6	2,03	1,014	1,58	0,554	0,016	SI
EEB7	2,8	1,232	2,92	1,131	0,628	NO
EEB8	2,12	1,022	1,89	0,887	0,262	NO
EEB9	1,94	0,906	1,89	0,575	0,75	NO
EEB10	2,65	1,012	3,36	1,222	0,002	SI
EEB11	2,1	0,926	1,89	0,622	0,219	NO
EASA1	2,06	0,968	2,14	1,199	0,709	NO
EASA2	3,36	1,071	3,36	1,291	0,996	NO
EASA3	3,1	1,238	3,47	1,134	0,137	NO
EASA4	3,14	1,019	3,11	1,063	0,874	NO
EASA5	2,12	0,932	2,25	1,131	0,517	NO
EASA6	1,86	0,753	1,86	0,762	0,969	NO
EASA7	1,97	0,907	1,75	0,604	0,191	NO
EASA8	2,59	0,96	2,47	0,878	0,526	NO
EASA9	2,01	0,931	2	1,014	0,942	NO
EASA10	3,19	1,115	3,53	0,878	0,116	NO
EASA111	2,42	0,976	2,75	1,105	0,12	NO
EASA112	3,06	1,056	3,06	1,04	0,991	NO
EASA12	3,78	1,149	3,69	1,167	0,711	NO
EASB1	3,57	1,169	3,97	1	0,066	NO
EASB2	3,78	1,162	3,94	1,145	0,497	NO
EASB3	2,81	1,088	2,39	1,05	0,059	NO
EASB4	2,65	1,012	2,06	0,86	0,002	SI
EASB5	3,71	1,238	3,81	1,191	0,705	NO
EASB6	2,78	1,211	2,5	0,91	0,183	NO
EASB7	1,94	0,998	1,67	0,676	0,141	NO
EASB8	1,9	0,807	1,83	0,697	0,682	NO
EASB9	2,43	0,848	2,42	1,156	0,927	NO
EASC11	2,8	1,158	3,17	1,207	0,129	NO
EASC12	2,45	1,051	2,89	1,237	0,074	NO
EASC13	2,42	1,02	2,64	1,099	0,313	NO
EASC2	2,07	1,062	2,03	0,941	0,832	NO
EASC3	1,97	0,822	1,86	0,798	0,513	NO
EASC4	2,17	0,766	2,22	1,045	0,807	NO
EASC5	2,12	0,948	2,33	1,195	0,348	NO

FPAL3: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados a través de artículos de prensa escrita

Respuestas: 0 (No) 59
1 (Si) 46

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,61	1,246	2,7	1,19	0,723	NO
EEA2	2,81	0,861	3,09	1,029	0,141	NO
EEA3	3,07	0,907	3,04	1,053	0,899	NO
EEA4	3,2	1,483	3,41	1,376	0,46	NO
EEA5	1,56	0,915	1,61	0,881	0,781	NO
EEA6	3,46	1,222	3,15	1,333	0,225	NO
EEA7	2,2	1,215	2	1,174	0,39	NO
EEA8	2,86	0,918	2,67	0,896	0,289	NO
EEB1	2,37	1,188	2,22	1,073	0,489	NO
EEB2	2,53	1,056	2,7	1,19	0,44	NO
EEB3	2,59	1,116	2,5	1,049	0,664	NO
EEB4	3,53	1,135	3,67	1,097	0,501	NO
EEB5	1,69	0,749	1,76	0,848	0,674	NO
EEB6	1,85	0,867	1,91	0,962	0,715	NO
EEB7	2,86	1,21	2,8	1,185	0,8	NO
EEB8	2,03	0,946	2,04	1,032	0,961	NO
EEB9	1,92	0,651	1,93	0,975	0,903	NO
EEB10	2,85	0,997	2,96	1,299	0,639	NO
EEB11	2,05	0,797	2	0,894	0,759	NO
EASA1	2,08	0,934	2,09	1,189	0,992	NO
EASA2	3,47	0,971	3,22	1,332	0,274	NO
EASA3	3,1	1,241	3,39	1,164	0,226	NO
EASA4	3	0,983	3,3	1,072	0,133	NO
EASA5	2,08	0,934	2,26	1,084	0,374	NO
EASA6	1,81	0,706	1,91	0,812	0,504	NO
EASA7	1,97	0,83	1,8	0,806	0,318	NO
EASA8	2,41	0,853	2,74	0,999	0,069	NO
EASA9	2	0,891	2,02	1,043	0,909	NO
EASA10	3,19	1,058	3,46	1,026	0,192	NO
EASA111	2,41	0,931	2,7	1,133	0,165	NO
EASA112	3,02	0,991	3,11	1,12	0,658	NO
EASA12	3,75	1,092	3,76	1,233	0,947	NO
EASB1	3,58	1,133	3,87	1,108	0,187	NO
EASB2	3,83	1,147	3,85	1,173	0,94	NO
EASB3	2,71	1,115	2,61	1,064	0,632	NO
EASB4	2,41	0,912	2,5	1,111	0,638	NO
EASB5	3,69	1,207	3,8	1,24	0,65	NO
EASB6	2,8	1,095	2,54	1,149	0,253	NO
EASB7	1,98	1,042	1,67	0,668	0,083	NO
EASB8	2	0,83	1,72	0,655	0,061	NO
EASB9	2,47	0,935	2,37	0,997	0,58	NO
EASC11	2,85	1,064	3,02	1,325	0,456	NO
EASC12	2,47	1,04	2,76	1,233	0,21	NO
EASC13	2,44	0,933	2,57	1,186	0,56	NO
EASC2	2,15	1,127	1,93	0,854	0,279	NO
EASC3	1,93	0,785	1,93	0,854	0,987	NO
EASC4	2,19	0,776	2,2	0,98	0,957	NO
EASC5	2,2	0,979	2,17	1,122	0,886	NO

FPAL4: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados a través de la legislación

Respuestas: 0 (No) 91
1 (Si) 14

Items	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S – Sig. N – No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,73	1,202	2,14	1,231	0,096	NO
EEA2	3,01	0,937	2,43	0,852	0,031	SI
EEA3	3,11	0,924	2,71	1,204	0,156	NO
EEA4	3,27	1,415	3,43	1,604	0,711	NO
EEA5	1,62	0,928	1,36	0,633	0,318	NO
EEA6	3,37	1,235	3	1,519	0,31	NO
EEA7	2,14	1,189	1,93	1,269	0,535	NO
EEA8	2,84	0,898	2,43	0,938	0,12	NO
EEB1	2,3	1,08	2,36	1,499	0,854	NO
EEB2	2,55	1,078	2,93	1,328	0,238	NO
EEB3	2,53	1,068	2,71	1,204	0,55	NO
EEB4	3,63	1,122	3,36	1,082	0,403	NO
EEB5	1,74	0,8	1,64	0,745	0,683	NO
EEB6	1,91	0,939	1,64	0,633	0,303	NO
EEB7	2,82	1,189	2,93	1,269	0,762	NO
EEB8	2,02	0,919	2,14	1,351	0,751	NO
EEB9	1,95	0,835	1,79	0,579	0,493	NO
EEB10	2,88	1,124	3	1,24	0,712	NO
EEB11	2,04	0,855	1,93	0,73	0,634	NO
EASA1	2,09	1,029	2,07	1,207	0,957	NO
EASA2	3,43	1,117	2,93	1,269	0,129	NO
EASA3	3,15	1,192	3,71	1,267	0,107	NO
EASA4	3,14	0,995	3,07	1,269	0,81	NO
EASA5	2,16	0,946	2,14	1,351	0,939	NO
EASA6	1,9	0,775	1,57	0,514	0,128	NO
EASA7	1,95	0,848	1,57	0,514	0,113	NO
EASA8	2,63	0,915	2,07	0,917	0,037	SI
EASA9	2,07	0,952	1,64	0,929	0,124	NO
EASA10	3,21	1,049	3,93	0,829	0,009	SI
EASA111	2,56	0,968	2,36	1,393	0,606	NO
EASA112	3,05	0,97	3,07	1,492	0,969	NO
EASA12	3,78	1,083	3,57	1,555	0,635	NO
EASB1	3,67	1,106	3,93	1,269	0,427	NO
EASB2	3,81	1,134	4	1,301	0,575	NO
EASB3	2,64	1,07	2,86	1,231	0,485	NO
EASB4	2,48	1,015	2,21	0,893	0,351	NO
EASB5	3,76	1,196	3,64	1,393	0,743	NO
EASB6	2,69	1,112	2,64	1,216	0,879	NO
EASB7	1,88	0,917	1,64	0,842	0,367	NO
EASB8	1,88	0,772	1,86	0,77	0,921	NO
EASB9	2,43	0,933	2,43	1,158	1	NO
EASC11	2,95	1,168	2,79	1,311	0,641	NO
EASC12	2,58	1,106	2,71	1,326	0,687	NO
EASC13	2,47	1,004	2,64	1,336	0,654	NO
EASC2	2,09	1,018	1,86	1,027	0,432	NO
EASC3	1,97	0,823	1,71	0,726	0,28	NO
EASC4	2,21	0,823	2,07	1,141	0,584	NO
EASC5	2,19	0,965	2,21	1,477	0,947	NO

FPAL5: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados mediante información de la Administración recibida en mi colegio

Respuestas: 0 (No) 96
1 (Si) 9

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,72	1,194	1,89	1,269	0,05	NO
EEA2	2,91	0,907	3,22	1,302	0,495	NO
EEA3	3,09	0,93	2,67	1,323	0,208	NO
EEA4	3,32	1,44	3	1,414	0,521	NO
EEA5	1,59	0,913	1,44	0,726	0,635	NO
EEA6	3,33	1,279	3,22	1,302	0,804	NO
EEA7	2,13	1,199	2	1,225	0,766	NO
EEA8	2,82	0,929	2,33	0,5	0,123	NO
EEB1	2,32	1,147	2,11	1,054	0,595	NO
EEB2	2,57	1,112	2,89	1,167	0,419	NO
EEB3	2,58	1,111	2,22	0,667	0,172	NO
EEB4	3,57	1,131	3,78	0,972	0,601	NO
EEB5	1,74	0,811	1,56	0,527	0,507	NO
EEB6	1,84	0,91	2,22	0,833	0,233	NO
EEB7	2,78	1,181	3,44	1,236	0,111	NO
EEB8	2,04	0,972	2	1,118	0,904	NO
EEB9	1,95	0,813	1,67	0,707	0,319	NO
EEB10	2,93	1,154	2,56	0,882	0,35	NO
EEB11	2,03	0,852	2	0,707	0,915	NO
EASA1	2,15	1,066	1,44	0,527	0,054	NO
EASA2	3,4	1,128	3	1,323	0,324	NO
EASA3	3,22	1,181	3,33	1,581	0,837	NO
EASA4	3,18	1,026	2,67	1	0,156	NO
EASA5	2,2	1,022	1,78	0,667	0,23	NO
EASA6	1,85	0,754	1,89	0,782	0,895	NO
EASA7	1,91	0,847	1,78	0,441	0,655	NO
EASA8	2,52	0,882	2,89	1,364	0,258	NO
EASA9	2,02	0,962	1,89	0,928	0,694	NO
EASA10	3,27	1,071	3,67	0,707	0,281	NO
EASA111	2,55	1,035	2,33	1	0,545	NO
EASA112	3,09	1,037	2,67	1,118	0,243	NO
EASA12	3,75	1,133	3,78	1,394	0,945	NO
EASB1	3,71	1,123	3,67	1,225	0,916	NO
EASB2	3,86	1,148	3,56	1,236	0,445	NO
EASB3	2,69	1,098	2,44	1,014	0,525	NO
EASB4	2,45	0,972	2,44	1,333	0,992	NO
EASB5	3,69	1,225	4,33	1	0,129	NO
EASB6	2,69	1,108	2,67	1,323	0,958	NO
EASB7	1,83	0,914	2	0,866	0,601	NO
EASB8	1,9	0,788	1,67	0,5	0,395	NO
EASB9	2,4	0,978	2,78	0,667	0,255	NO
EASC11	2,9	1,165	3,22	1,394	0,431	NO
EASC12	2,59	1,139	2,67	1,118	0,854	NO
EASC13	2,48	1,046	2,67	1,118	0,61	NO
EASC2	2,07	1,059	1,89	0,333	0,606	NO
EASC3	1,96	0,832	1,67	0,5	0,305	NO
EASC4	2,2	0,878	2,11	0,782	0,776	NO
EASC5	2,22	1,018	1,89	1,269	0,365	NO

FPAL6: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados mediante otros medios

Respuestas: 0 (No) 103
1 (Si) 2

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,64	1,22	3	1,414	0,681	NO
EEA2	2,93	0,942	3	1,414	0,92	NO
EEA3	3,05	0,974	3,5	0,707	0,517	NO
EEA4	3,26	1,428	5	0	0	SI
EEA5	1,59	0,901	1	0	0,357	NO
EEA6	3,31	1,284	4	0	0	SI
EEA7	2,13	1,202	1,5	0,707	0,466	NO
EEA8	2,78	0,917	3	0	0,733	NO
EEB1	2,29	1,134	3	1,414	0,385	NO
EEB2	2,61	1,122	2	0	0	SI
EEB3	2,57	1,081	1,5	0,707	0,166	NO
EEB4	3,61	1,096	2,5	2,121	0,164	NO
EEB5	1,73	0,795	1,5	0,707	0,688	NO
EEB6	1,88	0,911	1,5	0,707	0,556	NO
EEB7	2,84	1,186	2,5	2,121	0,688	NO
EEB8	2,03	0,985	2,5	0,707	0,504	NO
EEB9	1,92	0,813	2	0	0,893	NO
EEB10	2,88	1,123	3,5	2,121	0,449	NO
EEB11	2,03	0,845	2	0	0,961	NO
EASA1	2,09	1,058	2	0	0,908	NO
EASA2	3,35	1,152	4	0	0	SI
EASA3	3,21	1,218	4	0	0	SI
EASA4	3,13	1,035	3,5	0,707	0,613	NO
EASA5	2,15	0,994	3	1,414	0,234	NO
EASA6	1,86	0,755	1,5	0,707	0,5	NO
EASA7	1,91	0,818	1	0	0,119	NO
EASA8	2,56	0,925	2	1,414	0,399	NO
EASA9	2,02	0,96	1,5	0,707	0,449	NO
EASA10	3,29	1,054	4	0	0	SI
EASA111	2,51	1,028	3,5	0,707	0,181	NO
EASA112	3,06	1,056	3	0	0,577	NO
EASA12	3,74	1,154	4,5	0,707	0,356	NO
EASB1	3,68	1,122	5	0	0	SI
EASB2	3,82	1,153	5	0	0	SI
EASB3	2,67	1,097	2,5	0,707	0,828	NO
EASB4	2,46	1,008	2	0	0	SI
EASB5	3,73	1,222	4,5	0,707	0,377	NO
EASB6	2,71	1,117	1,5	0,707	0,132	NO
EASB7	1,85	0,912	1,5	0,707	0,587	NO
EASB8	1,88	0,771	1,5	0,707	0,487	NO
EASB9	2,45	0,957	1,5	0,707	0,168	NO
EASC11	2,92	1,186	3	1,414	0,927	NO
EASC12	2,61	1,14	2	0	0	SI
EASC13	2,5	1,056	2	0	0	SI
EASC2	2,07	1,022	1,5	0,707	0,437	NO
EASC3	1,94	0,814	1,5	0,707	0,449	NO
EASC4	2,18	0,872	2,5	0,707	0,613	NO
EASC5	2,19	1,048	2	0	0,795	NO

FPB1: Sobre la escolarización de los alumnos diagnosticados como superdotados, tengo conocimiento de la reducción de dos cursos, como máximo, del periodo de su educación obligatoria

Respuestas: 0 (No) 83
1 (Si) 22

Items	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,73	1,27	2,32	0,945	0,096	NO
EEA2	2,96	0,981	2,82	0,795	0,522	NO
EEA3	3,1	0,97	2,91	0,971	0,423	NO
EEA4	3,08	1,381	4,09	1,377	0,003	SI
EEA5	1,59	0,87	1,55	1,011	0,836	NO
EEA6	3,31	1,287	3,36	1,255	0,87	NO
EEA7	2,06	1,086	2,32	1,555	0,47	NO
EEA8	2,72	0,816	3	1,195	0,314	NO
EEB1	2,4	1,115	1,95	1,174	0,104	NO
EEB2	2,67	1,149	2,32	0,945	0,184	NO
EEB3	2,67	1,013	2,09	1,231	0,024	SI
EEB4	3,51	1,141	3,91	0,971	0,132	NO
EEB5	1,78	0,812	1,5	0,673	0,136	NO
EEB6	1,95	0,909	1,59	0,854	0,097	NO
EEB7	2,83	1,228	2,86	1,082	0,911	NO
EEB8	2,13	0,997	1,68	0,839	0,055	NO
EEB9	1,94	0,786	1,86	0,889	0,695	NO
EEB10	2,88	1,086	2,95	1,327	0,784	NO
EEB11	2,05	0,779	1,95	1,046	0,698	NO
EASA1	2,05	0,999	2,23	1,232	0,479	NO
EASA2	3,36	1,122	3,36	1,255	0,994	NO
EASA3	3,22	1,21	3,27	1,241	0,849	NO
EASA4	3,05	1,047	3,45	0,912	0,1	NO
EASA5	2,3	1,009	1,64	0,79	0,005	SI
EASA6	1,96	0,756	1,45	0,596	0,004	SI
EASA7	1,95	0,825	1,68	0,78	0,171	NO
EASA8	2,64	0,878	2,23	1,066	0,065	NO
EASA9	2,05	0,923	1,86	1,082	0,423	NO
EASA10	3,31	1,023	3,27	1,162	0,873	NO
EASA111	2,59	1	2,32	1,129	0,272	NO
EASA112	3,01	0,981	3,23	1,27	0,466	NO
EASA12	3,75	1,114	3,77	1,307	0,926	NO
EASB1	3,63	1,123	4	1,113	0,168	NO
EASB2	3,81	1,163	3,95	1,133	0,597	NO
EASB3	2,72	1,063	2,45	1,184	0,306	NO
EASB4	2,53	0,992	2,14	0,99	0,101	NO
EASB5	3,76	1,226	3,68	1,211	0,793	NO
EASB6	2,7	1,123	2,64	1,136	0,818	NO
EASB7	1,92	0,927	1,59	0,796	0,136	NO
EASB8	1,94	0,771	1,64	0,727	0,1	NO
EASB9	2,42	0,952	2,45	1,011	0,887	NO
EASC11	3,06	1,193	2,41	1,008	0,021	SI
EASC12	2,7	1,134	2,23	1,066	0,082	NO
EASC13	2,59	1,071	2,14	0,889	0,049	SI
EASC2	2,12	1,052	1,82	0,853	0,217	NO
EASC3	1,93	0,808	1,95	0,844	0,891	NO
EASC4	2,13	0,866	2,41	0,854	0,185	NO
EASC5	2,22	1,06	2,09	0,971	0,615	NO

FPB2: Sobre la escolarización de los alumnos diagnosticados como superdotados, tengo conocimiento de la elaboración de Adaptaciones Curriculares (A.C.I.s)

Respuestas: 0 (No) 48
1 (Si) 57

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S – Sig. N – No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	3,02	1,211	2,33	1,139	0,003	SI
EEA2	2,94	0,885	2,93	0,997	0,967	NO
EEA3	3,15	0,922	2,98	1,009	0,392	NO
EEA4	3,04	1,271	3,51	1,537	0,097	NO
EEA5	1,67	0,859	1,51	0,928	0,371	NO
EEA6	3,17	1,326	3,46	1,226	0,248	NO
EEA7	1,94	0,976	2,26	1,343	0,154	NO
EEA8	2,98	0,812	2,61	0,959	0,037	SI
EEB1	2,33	0,859	2,28	1,333	0,808	NO
EEB2	2,65	1	2,56	1,21	0,701	NO
EEB3	2,75	0,978	2,39	1,146	0,086	NO
EEB4	3,42	1,069	3,74	1,142	0,144	NO
EEB5	1,94	0,727	1,54	0,803	0,01	SI
EEB6	2,27	0,844	1,54	0,825	0	SI
EEB7	2,56	1,165	3,07	1,178	0,029	SI
EEB8	2,19	0,915	1,91	1,023	0,153	NO
EEB9	2,06	0,783	1,81	0,811	0,106	NO
EEB10	2,79	1,01	2,98	1,232	0,385	NO
EEB11	2,31	0,829	1,79	0,773	0,001	SI
EASA1	2,1	0,973	2,07	1,116	0,869	NO
EASA2	3,1	1,077	3,58	1,164	0,034	SI
EASA3	3,1	1,189	3,33	1,23	0,336	NO
EASA4	3,15	0,967	3,12	1,087	0,909	NO
EASA5	2,23	0,881	2,11	1,097	0,53	NO
EASA6	2	0,825	1,74	0,669	0,074	NO
EASA7	2,06	0,836	1,75	0,786	0,055	NO
EASA8	2,69	0,803	2,44	1,018	0,173	NO
EASA9	2,21	0,922	1,84	0,96	0,05	NO
EASA10	3	0,968	3,56	1,053	0,006	SI
EASA111	2,33	0,859	2,7	1,133	0,061	NO
EASA112	2,85	0,967	3,23	1,086	0,068	NO
EASA12	3,63	1,16	3,86	1,141	0,3	NO
EASB1	3,5	1,092	3,88	1,135	0,087	NO
EASB2	3,65	1,101	4	1,18	0,117	NO
EASB3	2,81	1,003	2,54	1,151	0,209	NO
EASB4	2,67	0,859	2,26	1,078	0,039	SI
EASB5	3,54	1,22	3,91	1,199	0,121	NO
EASB6	2,83	1,173	2,56	1,069	0,217	NO
EASB7	2,06	1,019	1,67	0,764	0,025	SI
EASB8	2,13	0,789	1,67	0,69	0,002	SI
EASB9	2,63	0,761	2,26	1,078	0,054	NO
EASC11	2,94	1,174	2,91	1,199	0,914	NO
EASC12	2,56	0,987	2,63	1,248	0,752	NO
EASC13	2,54	0,967	2,46	1,119	0,679	NO
EASC2	2,19	1,142	1,95	0,895	0,24	NO
EASC3	2,15	0,85	1,75	0,739	0,013	SI
EASC4	2,21	0,771	2,18	0,947	0,848	NO
EASC5	2,29	0,967	2,11	1,097	0,362	NO

FPB3: Sobre la escolarización de los alumnos diagnosticados como superdotados, tengo conocimiento de la existencia en mi centro de estos alumnos

Respuestas: 0 (No) 51
1 (Si) 54

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S – Sig. N – No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,75	1,214	2,56	1,223	0,428	NO
EEA2	3,14	0,895	2,74	0,955	0,031	SI
EEA3	3,14	0,895	2,98	1,037	0,413	NO
EEA4	3,22	1,238	3,37	1,605	0,58	NO
EEA5	1,73	0,896	1,44	0,883	0,109	NO
EEA6	3,33	1,26	3,31	1,301	0,941	NO
EEA7	2,06	0,988	2,17	1,37	0,643	NO
EEA8	2,9	0,728	2,67	1,046	0,182	NO
EEB1	2,29	0,855	2,31	1,357	0,925	NO
EEB2	2,69	1,104	2,52	1,128	0,443	NO
EEB3	2,61	1,002	2,5	1,161	0,612	NO
EEB4	3,45	1,064	3,72	1,156	0,215	NO
EEB5	1,84	0,731	1,61	0,834	0,133	NO
EEB6	2,1	0,944	1,67	0,824	0,014	SI
EEB7	2,86	1,233	2,81	1,167	0,838	NO
EEB8	2,1	0,9	1,98	1,055	0,545	NO
EEB9	1,94	0,676	1,91	0,917	0,831	NO
EEB10	3,08	1,017	2,72	1,22	0,108	NO
EEB11	2,1	0,806	1,96	0,868	0,411	NO
EASA1	2,18	1,126	2	0,971	0,391	NO
EASA2	3,29	1,137	3,43	1,159	0,558	NO
EASA3	3,06	1,066	3,39	1,323	0,161	NO
EASA4	3,04	1,038	3,22	1,022	0,365	NO
EASA5	2,33	0,993	2	0,991	0,088	NO
EASA6	1,88	0,711	1,83	0,795	0,74	NO
EASA7	1,96	0,894	1,83	0,746	0,428	NO
EASA8	2,82	0,817	2,3	0,964	0,003	SI
EASA9	2,12	0,931	1,91	0,976	0,262	NO
EASA10	3,27	0,896	3,33	1,182	0,774	NO
EASA111	2,45	0,901	2,61	1,14	0,425	NO
EASA112	2,94	0,904	3,17	1,161	0,268	NO
EASA12	3,57	1,025	3,93	1,242	0,112	NO
EASB1	3,43	1,025	3,96	1,165	0,015	SI
EASB2	3,49	1,138	4,17	1,077	0,002	SI
EASB3	2,73	1,078	2,61	1,106	0,593	NO
EASB4	2,65	0,913	2,26	1,049	0,046	SI
EASB5	3,75	1,181	3,74	1,262	0,985	NO
EASB6	2,84	1,206	2,54	1,023	0,163	NO
EASB7	2,08	1,036	1,63	0,708	0,011	SI
EASB8	2,02	0,812	1,74	0,705	0,063	NO
EASB9	2,51	0,925	2,35	0,994	0,402	NO
EASC11	3,04	1,166	2,81	1,199	0,333	NO
EASC12	2,65	1,055	2,56	1,208	0,681	NO
EASC13	2,45	0,986	2,54	1,111	0,676	NO
EASC2	2,29	1,154	1,83	0,818	0,021	SI
EASC3	2,1	0,855	1,78	0,744	0,043	SI
EASC4	2,24	0,885	2,15	0,856	0,609	NO
EASC5	2,27	0,918	2,11	1,144	0,423	NO

FPB4: Sobre la escolarización de los alumnos diagnosticados como superdotados, tengo conocimiento de la presencia de algún alumno en mi aula

Respuestas: 0 (No) 80
1 (Si) 25

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S – Sig. N – No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,6	1,228	2,8	1,19	0,476	NO
EEA2	3,01	0,961	2,68	0,852	0,125	NO
EEA3	3,2	0,947	2,6	0,913	0,006	SI
EEA4	3,29	1,407	3,32	1,547	0,922	NO
EEA5	1,66	0,98	1,32	0,476	0,021	SI
EEA6	3,38	1,306	3,16	1,179	0,464	NO
EEA7	2,11	1,136	2,12	1,394	0,978	NO
EEA8	2,81	0,901	2,68	0,945	0,527	NO
EEB1	2,38	1,14	2,08	1,115	0,259	NO
EEB2	2,65	1,159	2,44	0,961	0,414	NO
EEB3	2,6	1,121	2,4	0,957	0,423	NO
EEB4	3,54	1,169	3,76	0,926	0,331	NO
EEB5	1,76	0,83	1,6	0,645	0,372	NO
EEB6	1,89	0,981	1,84	0,624	0,82	NO
EEB7	2,75	1,258	3,12	0,927	0,118	NO
EEB8	2,06	1,011	1,96	0,889	0,65	NO
EEB9	1,93	0,792	1,92	0,862	0,979	NO
EEB10	2,98	1,125	2,64	1,15	0,199	NO
EEB11	2,09	0,874	1,84	0,688	0,198	NO
EASA1	2,21	1,11	1,68	0,69	0,006	SI
EASA2	3,41	1,166	3,2	1,08	0,42	NO
EASA3	3,25	1,175	3,16	1,344	0,747	NO
EASA4	3,05	1,042	3,4	0,957	0,138	NO
EASA5	2,14	0,978	2,24	1,091	0,657	NO
EASA6	1,83	0,759	1,96	0,735	0,436	NO
EASA7	1,94	0,847	1,76	0,723	0,347	NO
EASA8	2,63	0,905	2,32	0,988	0,153	NO
EASA9	2	0,955	2,04	0,978	0,856	NO
EASA10	3,41	1,015	2,96	1,098	0,059	NO
EASA111	2,5	1,019	2,64	1,075	0,555	NO
EASA112	2,95	0,992	3,4	1,155	0,06	NO
EASA12	3,58	1,111	4,32	1,108	0,004	SI
EASB1	3,61	1,097	4	1,19	0,134	NO
EASB2	3,69	1,176	4,32	0,945	0,016	SI
EASB3	2,7	1,084	2,56	1,121	0,577	NO
EASB4	2,56	1,017	2,08	0,862	0,024	SI
EASB5	3,63	1,296	4,12	0,833	0,028	SI
EASB6	2,76	1,172	2,44	0,917	0,211	NO
EASB7	1,85	0,943	1,84	0,8	0,962	NO
EASB8	1,85	0,765	1,96	0,79	0,535	NO
EASB9	2,42	1,016	2,44	0,768	0,946	NO
EASC11	2,74	1,133	3,52	1,159	0,003	SI
EASC12	2,48	1,091	3	1,19	0,042	SI
EASC13	2,33	0,965	3,04	1,136	0,003	SI
EASC2	1,98	1,018	2,32	0,988	0,14	NO
EASC3	1,95	0,884	1,88	0,526	0,709	NO
EASC4	2,26	0,924	1,96	0,611	0,063	NO
EASC5	2,24	1,07	2,04	0,935	0,409	NO

FPB5: Sobre la escolarización de los alumnos diagnosticados como superdotados, tengo conocimiento de la posibilidad de que en algún curso pueda tenerlos

Respuestas: 0 (No) 57
1 (Si) 48

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S – Sig. N – No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	2,82	1,212	2,44	1,201	0,105	NO
EEA2	2,89	0,994	2,98	0,887	0,65	NO
EEA3	3,11	0,976	3	0,968	0,582	NO
EEA4	3,21	1,398	3,4	1,484	0,512	NO
EEA5	1,63	0,771	1,52	1,031	0,531	NO
EEA6	3,09	1,34	3,6	1,144	0,038	SI
EEA7	2	1,15	2,25	1,246	0,288	NO
EEA8	2,93	0,884	2,6	0,917	0,067	NO
EEB1	2,18	1,02	2,46	1,254	0,214	NO
EEB2	2,72	1,161	2,46	1,051	0,234	NO
EEB3	2,7	1,085	2,38	1,064	0,124	NO
EEB4	3,58	1,133	3,6	1,106	0,909	NO
EEB5	1,91	0,912	1,5	0,546	0,007	SI
EEB6	2,12	0,927	1,58	0,794	0,002	SI
EEB7	2,6	1,147	3,13	1,196	0,023	SI
EEB8	2,16	1,014	1,9	0,928	0,173	NO
EEB9	2,04	0,865	1,79	0,713	0,123	NO
EEB10	2,82	1,088	2,98	1,194	0,489	NO
EEB11	2,14	0,915	1,9	0,722	0,137	NO
EASA1	2,14	1,043	2,02	1,062	0,563	NO
EASA2	3,21	1,145	3,54	1,129	0,141	NO
EASA3	3,25	1,272	3,21	1,148	0,876	NO
EASA4	2,96	1,017	3,33	1,018	0,067	NO
EASA5	2,12	0,965	2,21	1,051	0,665	NO
EASA6	1,91	0,786	1,79	0,713	0,416	NO
EASA7	1,93	0,863	1,85	0,772	0,64	NO
EASA8	2,65	0,954	2,44	0,897	0,247	NO
EASA9	2,04	0,906	1,98	1,021	0,767	NO
EASA10	3,28	0,901	3,33	1,209	0,804	NO
EASA11	2,44	0,964	2,65	1,101	0,306	NO
EASA112	2,86	1,025	3,29	1,031	0,034	SI
EASA12	3,61	1,192	3,92	1,088	0,18	NO
EASB1	3,7	1,068	3,71	1,202	0,976	NO
EASB2	3,84	1,131	3,83	1,191	0,969	NO
EASB3	2,93	1,116	2,35	0,978	0,006	SI
EASB4	2,67	0,932	2,19	1,024	0,014	SI
EASB5	3,51	1,269	4,02	1,101	0,029	SI
EASB6	2,77	1,195	2,58	1,028	0,393	NO
EASB7	2	1	1,67	0,753	0,06	NO
EASB8	2,11	0,838	1,6	0,574	0,001	SI
EASB9	2,54	0,927	2,29	0,988	0,181	NO
EASC11	2,63	1,096	3,27	1,198	0,005	SI
EASC12	2,35	1,009	2,9	1,207	0,015	SI
EASC13	2,28	0,94	2,75	1,12	0,024	SI
EASC2	2,09	1,138	2,02	0,863	0,739	NO
EASC3	1,95	0,811	1,92	0,821	0,848	NO
EASC4	2,19	0,875	2,19	0,867	0,974	NO
EASC5	2,32	1,088	2,04	0,967	0,179	NO

T DE STUDENT PARA LOS ÍTEMS DE FORMACIÓN

FPMP1: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en mi especialidad, dentro de las materias troncales

Respuestas: 0 (No) 178
1 (Si) 357

Items	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	1,83	0,942	1,85	0,958	0,794	NO
EEA2	3,35	0,988	3,45	0,925	0,278	NO
EEA3	3,16	0,915	3,24	0,962	0,353	NO
EEA4	2,95	1,451	2,9	1,437	0,72	NO
EEA5	1,61	0,958	1,52	0,856	0,311	NO
EEA6	3,74	1,203	3,97	1,062	0,035	SI
EEA7	2,3	1,173	2,21	1,153	0,399	NO
EEA8	1,82	0,951	1,8	0,882	0,818	NO
EEB1	1,58	0,887	1,49	0,823	0,254	NO
EEB2	2,33	1,012	2,35	1,029	0,866	NO
EEB3	2,17	1	2,2	1,01	0,743	NO
EEB4	3,32	1,096	3,51	0,962	0,041	SI
EEB5	1,7	0,887	1,59	0,8	0,155	NO
EEB6	1,59	0,867	1,59	0,866	0,972	NO
EEB7	2,94	1,126	2,87	1,141	0,538	NO
EEB8	1,99	0,971	1,86	0,908	0,108	NO
EEB9	1,84	0,851	1,83	0,827	0,888	NO
EEB10	3,08	1,183	3,18	1,125	0,366	NO
EEB11	2,19	0,953	2,17	0,961	0,869	NO
EASA1	2,16	1,121	2,22	1,085	0,581	NO
EASA2	3,23	1,27	3,45	1,237	0,052	NO
EASA3	2,53	1,194	2,56	1,311	0,839	NO
EASA4	2,86	1,158	2,78	1,137	0,426	NO
EASA5	2,16	0,967	2,08	0,975	0,394	NO
EASA6	2,29	0,755	2,15	0,862	0,07	NO
EASA7	2,1	0,775	2,01	0,824	0,226	NO
EASA8	2,49	0,797	2,45	0,9	0,546	NO
EASA9	2,18	1,004	2,17	1,005	0,899	NO
EASA10	3,19	0,886	3,08	1,038	0,265	NO
EASA11	2,1	1,085	2,17	1,164	0,505	NO
EASA12	3,38	1,149	3,34	1,243	0,756	NO
EASB1	3,59	0,983	3,54	1,108	0,581	NO
EASB2	3,37	1,229	3,38	1,183	0,886	NO
EASB3	2,25	0,967	2,29	0,896	0,666	NO
EASB4	2,21	0,906	2,17	0,954	0,644	NO
EASB5	3,76	1,145	4,11	0,897	0,001	SI
EASB6	2,69	1,036	2,71	1,095	0,814	NO
EASB7	1,98	0,87	1,79	0,792	0,013	SI
EASB8	2,01	0,86	1,85	0,805	0,035	SI
EASC2	2,1	1,051	1,88	0,919	0,019	SI
EASC3	2,13	0,883	2,12	0,858	0,912	NO
EASC4	2,49	1,01	2,4	1,022	0,345	NO

FPMP2: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en mi especialidad, dentro de las materias obligatorias

Respuestas: 0 (No) 349
1 (Si) 186

Items	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	1,87	0,969	1,81	0,92	0,536	NO
EEA2	3,42	0,943	3,4	0,955	0,809	NO
EEA3	3,24	0,979	3,17	0,884	0,411	NO
EEA4	3	1,439	2,77	1,435	0,081	NO
EEA5	1,51	0,822	1,62	1,007	0,171	NO
EEA6	3,93	1,111	3,82	1,123	0,296	NO
EEA7	2,24	1,152	2,22	1,175	0,809	NO
EEA8	1,76	0,893	1,89	0,924	0,113	NO
EEB1	1,5	0,843	1,55	0,851	0,496	NO
EEB2	2,36	1,046	2,3	0,979	0,499	NO
EEB3	2,23	1,021	2,1	0,973	0,146	NO
EEB4	3,48	0,99	3,38	1,049	0,24	NO
EEB5	1,58	0,786	1,73	0,902	0,039	SI
EEB6	1,6	0,858	1,56	0,882	0,574	NO
EEB7	2,92	1,152	2,85	1,105	0,496	NO
EEB8	1,9	0,928	1,91	0,94	0,916	NO
EEB9	1,85	0,825	1,8	0,852	0,489	NO
EEB10	3,13	1,135	3,19	1,163	0,551	NO
EEB11	2,16	0,936	2,2	0,998	0,614	NO
EASA1	2,19	1,065	2,23	1,154	0,691	NO
EASA2	3,46	1,247	3,23	1,249	0,038	SI
EASA3	2,57	1,29	2,51	1,24	0,607	NO
EASA4	2,8	1,155	2,82	1,124	0,843	NO
EASA5	2,08	0,976	2,16	0,966	0,392	NO
EASA6	2,15	0,84	2,28	0,805	0,084	NO
EASA7	2,02	0,822	2,08	0,784	0,41	NO
EASA8	2,48	0,899	2,42	0,804	0,45	NO
EASA9	2,2	1,006	2,12	1,001	0,367	NO
EASA10	3,11	1,024	3,14	0,925	0,708	NO
EASA11	2,15	1,132	2,15	1,151	0,97	NO
EASA12	3,38	1,216	3,3	1,205	0,423	NO
EASB1	3,56	1,091	3,54	1,024	0,848	NO
EASB2	3,42	1,183	3,28	1,221	0,201	NO
EASB3	2,28	0,896	2,26	0,964	0,801	NO
EASB4	2,18	0,911	2,19	0,988	0,902	NO
EASB5	4,08	0,907	3,83	1,135	0,009	SI
EASB6	2,75	1,084	2,62	1,055	0,166	NO
EASB7	1,84	0,806	1,87	0,854	0,703	NO
EASB8	1,88	0,808	1,94	0,861	0,457	NO
EASC2	1,93	0,959	1,99	0,989	0,433	NO
EASC3	2,15	0,867	2,08	0,863	0,405	NO
EASC4	2,45	1,006	2,4	1,041	0,595	NO

FPMP3: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en mi especialidad, dentro de las materias optativas

Respuestas: 0 (No) 502
1 (Si) 33

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	1,86	0,966	1,61	0,659	0,134	NO
EEA2	3,42	0,946	3,39	0,966	0,886	NO
EEA3	3,22	0,95	3,15	0,906	0,683	NO
EEA4	2,88	1,435	3,52	1,417	0,014	SI
EEA5	1,56	0,893	1,48	0,87	0,658	NO
EEA6	3,89	1,109	3,97	1,212	0,678	NO
EEA7	2,27	1,173	1,79	0,82	0,003	SI
EEA8	1,82	0,914	1,64	0,742	0,262	NO
EEB1	1,54	0,863	1,21	0,415	0	SI
EEB2	2,36	1,03	2,06	0,864	0,064	NO
EEB3	2,19	1,005	2,15	1,034	0,826	NO
EEB4	3,44	1,022	3,61	0,827	0,351	NO
EEB5	1,64	0,844	1,42	0,561	0,142	NO
EEB6	1,59	0,877	1,48	0,667	0,48	NO
EEB7	2,88	1,14	3,12	1,053	0,238	NO
EEB8	1,91	0,934	1,79	0,893	0,465	NO
EEB9	1,84	0,837	1,64	0,783	0,169	NO
EEB10	3,14	1,15	3,27	1,069	0,517	NO
EEB11	2,19	0,959	1,97	0,918	0,202	NO
EASA1	2,22	1,095	1,85	1,064	0,057	NO
EASA2	3,38	1,246	3,39	1,345	0,945	NO
EASA3	2,56	1,262	2,42	1,437	0,56	NO
EASA4	2,82	1,148	2,58	1,062	0,237	NO
EASA5	2,11	0,979	2,09	0,879	0,924	NO
EASA6	2,21	0,834	2,09	0,765	0,436	NO
EASA7	2,04	0,813	2,12	0,74	0,557	NO
EASA8	2,45	0,876	2,61	0,704	0,33	NO
EASA9	2,18	1,01	2,09	0,914	0,633	NO
EASA10	3,12	0,997	3,06	0,899	0,732	NO
EASA11	2,15	1,14	2,15	1,121	0,984	NO
EASA12	3,33	1,213	3,67	1,164	0,125	NO
EASB1	3,54	1,071	3,73	1,008	0,339	NO
EASB2	3,37	1,201	3,48	1,149	0,589	NO
EASB3	2,28	0,927	2,21	0,82	0,675	NO
EASB4	2,19	0,943	2,03	0,847	0,34	NO
EASB5	3,97	1,013	4,33	0,692	0,044	SI
EASB6	2,7	1,053	2,85	1,372	0,538	NO
EASB7	1,85	0,829	1,82	0,727	0,806	NO
EASB8	1,89	0,835	1,97	0,684	0,55	NO
EASC2	1,96	0,974	1,85	0,906	0,537	NO
EASC3	2,13	0,875	2	0,707	0,315	NO
EASC4	2,45	1,029	2,06	0,747	0,007	SI

FPMP4: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en mi especialidad, dentro de las materias de libre configuración

Respuestas: 0 (No) 509
1 (Si) 26

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	1,85	0,947	1,85	1,047	0,997	NO
EEA2	3,42	0,941	3,42	1,065	0,972	NO
EEA3	3,23	0,938	2,88	1,071	0,067	NO
EEA4	2,9	1,431	3,31	1,594	0,157	NO
EEA5	1,56	0,891	1,42	0,902	0,452	NO
EEA6	3,89	1,113	3,92	1,164	0,883	NO
EEA7	2,25	1,151	2,04	1,311	0,375	NO
EEA8	1,81	0,907	1,73	0,874	0,658	NO
EEB1	1,51	0,834	1,62	1,061	0,554	NO
EEB2	2,34	1,022	2,38	1,061	0,828	NO
EEB3	2,19	0,993	2,23	1,243	0,827	NO
EEB4	3,44	1,021	3,65	0,797	0,285	NO
EEB5	1,63	0,831	1,65	0,846	0,88	NO
EEB6	1,59	0,867	1,54	0,859	0,765	NO
EEB7	2,89	1,139	3,04	1,076	0,51	NO
EEB8	1,91	0,928	1,77	0,992	0,454	NO
EEB9	1,82	0,828	1,96	0,958	0,41	NO
EEB10	3,14	1,146	3,31	1,123	0,465	NO
EEB11	2,19	0,962	1,92	0,845	0,168	NO
EASA1	2,18	1,085	2,65	1,231	0,03	SI
EASA2	3,38	1,253	3,38	1,235	0,983	NO
EASA3	2,56	1,27	2,42	1,332	0,604	NO
EASA4	2,79	1,15	3,04	0,999	0,284	NO
EASA5	2,1	0,961	2,19	1,201	0,709	NO
EASA6	2,21	0,828	2,04	0,871	0,309	NO
EASA7	2,05	0,809	1,92	0,796	0,446	NO
EASA8	2,47	0,864	2,27	0,919	0,241	NO
EASA9	2,17	1,009	2,23	0,908	0,76	NO
EASA10	3,13	0,993	2,92	0,935	0,304	NO
EASA11	2,16	1,137	2	1,166	0,498	NO
EASA12	3,37	1,2	2,96	1,399	0,091	NO
EASB1	3,55	1,059	3,58	1,238	0,915	NO
EASB2	3,39	1,192	3,08	1,294	0,192	NO
EASB3	2,28	0,912	2,31	1,087	0,862	NO
EASB4	2,18	0,931	2,23	1,07	0,783	NO
EASB5	3,99	0,996	4,12	1,071	0,527	NO
EASB6	2,71	1,079	2,65	1,018	0,798	NO
EASB7	1,85	0,816	1,96	0,958	0,488	NO
EASB8	1,89	0,82	2,08	0,935	0,261	NO
EASC2	1,94	0,96	2,12	1,143	0,372	NO
EASC3	2,12	0,861	2,27	0,962	0,379	NO
EASC4	2,42	1,016	2,62	1,061	0,341	NO

FPAE4: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en Escuelas de Verano

Respuestas: 0 (No) 525
1 (Si) 10

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	1,85	0,952	1,7	0,949	0,623	NO
EEA2	3,42	0,949	3,5	0,85	0,779	NO
EEA3	3,21	0,951	3,4	0,699	0,537	NO
EEA4	2,93	1,437	2,5	1,65	0,355	NO
EEA5	1,55	0,895	1,4	0,699	0,588	NO
EEA6	3,89	1,12	3,9	0,876	0,981	NO
EEA7	2,22	1,151	2,9	1,449	0,067	NO
EEA8	1,81	0,903	1,5	0,972	0,278	NO
EEB1	1,52	0,844	1,7	0,949	0,496	NO
EEB2	2,34	1,017	2,3	1,337	0,896	NO
EEB3	2,19	1,005	2,3	1,059	0,724	NO
EEB4	3,45	1,011	3,2	1,033	0,437	NO
EEB5	1,63	0,831	1,5	0,85	0,618	NO
EEB6	1,59	0,865	1,7	0,949	0,68	NO
EEB7	2,91	1,136	2,3	0,949	0,094	NO
EEB8	1,91	0,935	1,7	0,675	0,487	NO
EEB9	1,84	0,838	1,5	0,527	0,207	NO
EEB10	3,15	1,14	2,8	1,398	0,333	NO
EEB11	2,17	0,956	2,3	1,059	0,679	NO
EASA1	2,2	1,091	2,2	1,398	1	NO
EASA2	3,4	1,243	2,5	1,434	0,025	SI
EASA3	2,57	1,271	1,7	1,059	0,033	SI
EASA4	2,79	1,135	3,5	1,434	0,052	NO
EASA5	2,11	0,976	1,9	0,738	0,498	NO
EASA6	2,2	0,83	2	0,816	0,442	NO
EASA7	2,05	0,809	1,8	0,789	0,342	NO
EASA8	2,47	0,864	2,1	0,994	0,181	NO
EASA9	2,17	0,997	2,5	1,354	0,297	NO
EASA10	3,11	0,993	3,6	0,699	0,12	NO
EASA11	2,16	1,138	1,7	1,059	0,209	NO
EASA12	3,34	1,213	4,2	0,789	0,007	SI
EASB1	3,56	1,062	3,4	1,35	0,643	NO
EASB2	3,38	1,196	3	1,247	0,317	NO
EASB3	2,28	0,921	2,2	0,919	0,789	NO
EASB4	2,19	0,937	1,9	0,994	0,339	NO
EASB5	3,99	1,003	4,4	0,699	0,195	NO
EASB6	2,7	1,074	3,1	1,101	0,243	NO
EASB7	1,85	0,81	2,1	1,37	0,576	NO
EASB8	1,89	0,81	2,4	1,43	0,289	NO
EASC2	1,95	0,975	1,8	0,632	0,623	NO
EASC3	2,13	0,866	1,6	0,699	0,053	NO
EASC4	2,43	1,009	2,2	1,476	0,629	NO

FPAE5: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados en Congresos, Simposium, Jornadas

Respuestas: 0 (No) 461
1 (Si) 74

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	1,84	0,945	1,86	0,998	0,86	NO
EEA2	3,41	0,939	3,47	0,996	0,583	NO
EEA3	3,2	0,934	3,32	1,022	0,293	NO
EEA4	2,84	1,433	3,38	1,411	0,003	SI
EEA5	1,54	0,907	1,65	0,784	0,312	NO
EEA6	3,86	1,11	4,08	1,132	0,115	NO
EEA7	2,23	1,152	2,3	1,212	0,637	NO
EEA8	1,87	0,913	1,45	0,761	0	SI
EEB1	1,54	0,858	1,38	0,753	0,122	NO
EEB2	2,38	1,022	2,11	1,001	0,034	SI
EEB3	2,19	1,008	2,18	0,998	0,904	NO
EEB4	3,43	1,018	3,55	0,967	0,326	NO
EEB5	1,64	0,849	1,55	0,705	0,398	NO
EEB6	1,61	0,904	1,45	0,553	0,033	SI
EEB7	2,9	1,125	2,85	1,201	0,72	NO
EEB8	1,91	0,941	1,85	0,871	0,609	NO
EEB9	1,84	0,85	1,77	0,732	0,508	NO
EEB10	3,14	1,143	3,2	1,158	0,656	NO
EEB11	2,18	0,962	2,16	0,937	0,896	NO
EASA1	2,23	1,122	1,99	0,899	0,036	SI
EASA2	3,38	1,227	3,38	1,402	0,994	NO
EASA3	2,52	1,245	2,76	1,422	0,173	NO
EASA4	2,81	1,12	2,76	1,291	0,732	NO
EASA5	2,11	0,992	2,09	0,847	0,909	NO
EASA6	2,21	0,844	2,15	0,734	0,527	NO
EASA7	2,07	0,822	1,85	0,696	0,015	SI
EASA8	2,47	0,861	2,43	0,908	0,74	NO
EASA9	2,16	0,998	2,24	1,044	0,511	NO
EASA10	3,12	0,972	3,11	1,105	0,928	NO
EASA11	2,11	1,11	2,35	1,287	0,139	NO
EASA12	3,34	1,203	3,45	1,273	0,479	NO
EASB1	3,54	1,066	3,65	1,078	0,417	NO
EASB2	3,4	1,174	3,24	1,333	0,352	NO
EASB3	2,28	0,933	2,24	0,841	0,733	NO
EASB4	2,21	0,952	2	0,828	0,05	NO
EASB5	3,99	1,013	4,04	0,913	0,669	NO
EASB6	2,69	1,061	2,84	1,159	0,258	NO
EASB7	1,86	0,822	1,82	0,834	0,753	NO
EASB8	1,92	0,842	1,74	0,703	0,081	NO
EASC2	1,98	0,988	1,78	0,832	0,113	NO
EASC3	2,13	0,873	2,07	0,816	0,551	NO
EASC4	2,45	1,026	2,3	0,961	0,228	NO

FPAE6: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados a través de Autoformación

Respuestas: 0 (No) 502
1 (Si) 33

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	1,84	0,96	1,94	0,827	0,564	NO
EEA2	3,42	0,946	3,36	0,962	0,739	NO
EEA3	3,2	0,941	3,42	1,032	0,194	NO
EEA4	2,92	1,443	2,91	1,422	0,972	NO
EEA5	1,56	0,904	1,45	0,666	0,52	NO
EEA6	3,9	1,113	3,76	1,146	0,476	NO
EEA7	2,24	1,153	2,12	1,269	0,56	NO
EEA8	1,82	0,916	1,55	0,666	0,086	NO
EEB1	1,51	0,842	1,61	0,899	0,545	NO
EEB2	2,34	1,021	2,42	1,062	0,634	NO
EEB3	2,18	0,998	2,3	1,132	0,501	NO
EEB4	3,45	0,995	3,33	1,242	0,587	NO
EEB5	1,63	0,839	1,61	0,704	0,865	NO
EEB6	1,59	0,869	1,58	0,83	0,933	NO
EEB7	2,92	1,133	2,55	1,121	0,068	NO
EEB8	1,91	0,939	1,73	0,801	0,264	NO
EEB9	1,84	0,837	1,64	0,783	0,169	NO
EEB10	3,15	1,143	3,09	1,182	0,769	NO
EEB11	2,18	0,955	2,15	1,004	0,881	NO
EASA1	2,2	1,091	2,27	1,18	0,694	NO
EASA2	3,38	1,249	3,39	1,298	0,945	NO
EASA3	2,56	1,274	2,33	1,242	0,314	NO
EASA4	2,82	1,145	2,61	1,116	0,306	NO
EASA5	2,12	0,973	1,85	0,939	0,116	NO
EASA6	2,2	0,827	2,18	0,882	0,897	NO
EASA7	2,05	0,814	1,97	0,728	0,601	NO
EASA8	2,47	0,868	2,36	0,859	0,495	NO
EASA9	2,18	1,01	2,12	0,927	0,765	NO
EASA10	3,14	0,971	2,85	1,228	0,197	NO
EASA11	2,16	1,138	1,91	1,128	0,214	NO
EASA12	3,37	1,199	3,15	1,395	0,324	NO
EASB1	3,55	1,07	3,58	1,032	0,909	NO
EASB2	3,39	1,197	3,18	1,211	0,337	NO
EASB3	2,27	0,926	2,36	0,822	0,578	NO
EASB4	2,16	0,931	2,48	1,004	0,055	NO
EASB5	3,99	1,004	4,06	0,933	0,695	NO
EASB6	2,71	1,064	2,61	1,248	0,58	NO
EASB7	1,86	0,817	1,73	0,911	0,368	NO
EASB8	1,9	0,826	1,82	0,846	0,562	NO
EASC2	1,95	0,983	1,88	0,74	0,666	NO
EASC3	2,13	0,861	2,09	0,947	0,824	NO
EASC4	2,43	1,014	2,42	1,091	0,974	NO

FPAE7: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados a través de otros medios

Respuestas: 0 (No) 493
1 (Si) 42

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	1,85	0,957	1,81	0,89	0,792	NO
EEA2	3,39	0,958	3,74	0,734	0,006	SI
EEA3	3,2	0,958	3,45	0,772	0,093	NO
EEA4	2,9	1,442	3,07	1,438	0,472	NO
EEA5	1,56	0,91	1,45	0,633	0,454	NO
EEA6	3,9	1,111	3,83	1,167	0,725	NO
EEA7	2,2	1,149	2,61	1,222	0,031	SI
EEA8	1,81	0,908	1,79	0,871	0,871	NO
EEB1	1,52	0,83	1,55	1,017	0,823	NO
EEB2	2,34	1,015	2,38	1,125	0,798	NO
EEB3	2,19	1	2,17	1,08	0,882	NO
EEB4	3,43	1,005	3,64	1,078	0,191	NO
EEB5	1,61	0,817	1,81	0,969	0,145	NO
EEB6	1,59	0,869	1,57	0,831	0,897	NO
EEB7	2,89	1,143	2,93	1,045	0,843	NO
EEB8	1,88	0,927	2,14	0,952	0,082	NO
EEB9	1,82	0,83	1,95	0,882	0,322	NO
EEB10	3,14	1,133	3,29	1,274	0,416	NO
EEB11	2,17	0,962	2,24	0,906	0,66	NO
EASA1	2,2	1,102	2,24	1,031	0,815	NO
EASA2	3,37	1,258	3,55	1,173	0,365	NO
EASA3	2,52	1,266	2,86	1,317	0,103	NO
EASA4	2,82	1,143	2,62	1,147	0,276	NO
EASA5	2,07	0,956	2,55	1,064	0,002	SI
EASA6	2,18	0,826	2,48	0,833	0,024	SI
EASA7	2,02	0,806	2,24	0,821	0,1	NO
EASA8	2,46	0,879	2,52	0,707	0,639	NO
EASA9	2,16	0,998	2,31	1,07	0,355	NO
EASA10	3,12	0,982	3,07	1,091	0,752	NO
EASA11	2,14	1,143	2,19	1,087	0,8	NO
EASA12	3,37	1,22	3,17	1,102	0,299	NO
EASB1	3,56	1,059	3,5	1,174	0,728	NO
EASB2	3,36	1,191	3,52	1,273	0,404	NO
EASB3	2,26	0,909	2,52	1,018	0,07	NO
EASB4	2,17	0,922	2,36	1,1	0,206	NO
EASB5	4	0,985	3,9	1,165	0,545	NO
EASB6	2,7	1,085	2,76	0,958	0,728	NO
EASB7	1,84	0,808	1,95	0,987	0,412	NO
EASB8	1,89	0,82	1,95	0,909	0,664	NO
EASC2	1,94	0,978	2,07	0,867	0,396	NO
EASC3	2,12	0,863	2,14	0,899	0,879	NO
EASC4	2,41	1,014	2,64	1,055	0,158	NO

FPAL1: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados a través de bibliografía específica

Respuestas: 0 (No) 327
1 (Si) 208

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	1,88	0,96	1,79	0,938	0,3	NO
EEA2	3,43	0,931	3,39	0,972	0,594	NO
EEA3	3,24	0,932	3,18	0,971	0,507	NO
EEA4	2,93	1,482	2,9	1,376	0,857	NO
EEA5	1,55	0,901	1,55	0,878	0,976	NO
EEA6	3,88	1,143	3,9	1,072	0,839	NO
EEA7	2,23	1,143	2,25	1,187	0,817	NO
EEA8	1,86	0,921	1,73	0,876	0,118	NO
EEB1	1,53	0,864	1,5	0,816	0,747	NO
EEB2	2,4	1,054	2,25	0,967	0,109	NO
EEB3	2,13	0,933	2,29	1,105	0,078	NO
EEB4	3,43	0,988	3,48	1,049	0,535	NO
EEB5	1,61	0,829	1,66	0,835	0,457	NO
EEB6	1,66	0,924	1,48	0,755	0,017	SI
EEB7	2,85	1,147	2,96	1,116	0,282	NO
EEB8	1,93	0,94	1,87	0,917	0,459	NO
EEB9	1,87	0,855	1,77	0,8	0,217	NO
EEB10	3,17	1,117	3,12	1,188	0,658	NO
EEB11	2,19	0,915	2,15	1,022	0,617	NO
EASA1	2,2	1,054	2,2	1,162	0,974	NO
EASA2	3,38	1,264	3,38	1,234	0,939	NO
EASA3	2,54	1,217	2,56	1,357	0,855	NO
EASA4	2,86	1,151	2,72	1,129	0,183	NO
EASA5	2,1	0,957	2,11	0,999	0,939	NO
EASA6	2,19	0,804	2,21	0,87	0,798	NO
EASA7	2,06	0,804	2,01	0,816	0,473	NO
EASA8	2,42	0,84	2,53	0,906	0,165	NO
EASA9	2,22	1,002	2,1	1,005	0,192	NO
EASA10	3,14	1,002	3,08	0,972	0,503	NO
EASA11	2,14	1,108	2,15	1,186	0,92	NO
EASA12	3,34	1,174	3,37	1,271	0,797	NO
EASB1	3,56	1,072	3,55	1,062	0,903	NO
EASB2	3,41	1,161	3,32	1,253	0,369	NO
EASB3	2,31	0,906	2,23	0,941	0,317	NO
EASB4	2,28	0,946	2,03	0,906	0,003	SI
EASB5	3,94	0,992	4,08	1,006	0,107	NO
EASB6	2,66	1,055	2,77	1,104	0,247	NO
EASB7	1,85	0,796	1,86	0,865	0,854	NO
EASB8	1,93	0,826	1,85	0,826	0,238	NO
EASC2	1,97	0,939	1,92	1,016	0,552	NO
EASC3	2,16	0,821	2,07	0,93	0,246	NO
EASC4	2,5	0,997	2,32	1,044	0,051	NO

FPAL2: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados a través de artículos en revistas científicas

Respuestas: 0 (No) 467
1 (Si) 68

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	1,85	0,963	1,81	0,875	0,697	NO
EEA2	3,42	0,94	3,39	0,984	0,771	NO
EEA3	3,23	0,926	3,13	1,086	0,455	NO
EEA4	2,92	1,441	2,94	1,455	0,9	NO
EEA5	1,54	0,891	1,63	0,902	0,466	NO
EEA6	3,87	1,133	4,03	0,984	0,278	NO
EEA7	2,23	1,152	2,22	1,205	0,902	NO
EEA8	1,82	0,902	1,73	0,931	0,464	NO
EEB1	1,51	0,845	1,6	0,854	0,43	NO
EEB2	2,36	1,029	2,24	0,986	0,375	NO
EEB3	2,2	1,012	2,1	0,956	0,452	NO
EEB4	3,45	1,01	3,42	1,032	0,798	NO
EEB5	1,63	0,827	1,61	0,87	0,84	NO
EEB6	1,59	0,885	1,56	0,726	0,775	NO
EEB7	2,87	1,129	3,04	1,186	0,249	NO
EEB8	1,89	0,935	1,99	0,913	0,439	NO
EEB9	1,85	0,854	1,67	0,66	0,101	NO
EEB10	3,13	1,143	3,24	1,169	0,488	NO
EEB11	2,2	0,951	2	1	0,108	NO
EASA1	2,24	1,1	1,97	1,044	0,064	NO
EASA2	3,35	1,257	3,55	1,21	0,224	NO
EASA3	2,55	1,27	2,6	1,292	0,759	NO
EASA4	2,8	1,142	2,81	1,171	0,984	NO
EASA5	2,11	0,984	2,06	0,903	0,673	NO
EASA6	2,21	0,84	2,13	0,757	0,499	NO
EASA7	2,05	0,818	1,97	0,738	0,454	NO
EASA8	2,46	0,876	2,52	0,804	0,559	NO
EASA9	2,17	1	2,18	1,043	0,953	NO
EASA10	3,1	0,986	3,27	1,024	0,184	NO
EASA11	2,12	1,133	2,37	1,166	0,083	NO
EASA12	3,32	1,213	3,6	1,194	0,079	NO
EASB1	3,53	1,087	3,78	0,885	0,039	SI
EASB2	3,39	1,209	3,28	1,126	0,498	NO
EASB3	2,28	0,935	2,24	0,818	0,712	NO
EASB4	2,18	0,943	2,16	0,914	0,871	NO
EASB5	3,98	1,007	4,09	0,949	0,405	NO
EASB6	2,72	1,074	2,58	1,075	0,321	NO
EASB7	1,87	0,848	1,73	0,617	0,2	NO
EASB8	1,9	0,838	1,88	0,708	0,861	NO
EASC2	1,96	0,977	1,9	0,923	0,627	NO
EASC3	2,13	0,852	2,09	0,965	0,731	NO
EASC4	2,45	1,006	2,28	1,098	0,206	NO

FPAL3: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados a través de artículos de prensa escrita

Respuestas: 0 (No) 366
1 (Si) 169

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	1,86	0,946	1,83	0,966	0,731	NO
EEA2	3,38	0,937	3,51	0,96	0,152	NO
EEA3	3,21	0,924	3,23	1,001	0,882	NO
EEA4	2,83	1,39	3,11	1,536	0,05	NO
EEA5	1,57	0,906	1,52	0,861	0,616	NO
EEA6	3,78	1,134	4,13	1,036	0	SI
EEA7	2,25	1,165	2,2	1,145	0,656	NO
EEA8	1,86	0,921	1,69	0,861	0,044	SI
EEB1	1,51	0,8	1,55	0,94	0,566	NO
EEB2	2,35	1,038	2,32	0,993	0,767	NO
EEB3	2,18	1,01	2,21	1,002	0,766	NO
EEB4	3,5	1,001	3,33	1,03	0,077	NO
EEB5	1,66	0,854	1,57	0,779	0,217	NO
EEB6	1,57	0,846	1,62	0,909	0,545	NO
EEB7	2,87	1,116	2,93	1,171	0,608	NO
EEB8	1,95	0,957	1,8	0,866	0,072	NO
EEB9	1,87	0,854	1,76	0,785	0,157	NO
EEB10	3,13	1,123	3,2	1,195	0,508	NO
EEB11	2,2	0,976	2,11	0,916	0,274	NO
EASA1	2,24	1,141	2,1	0,989	0,143	NO
EASA2	3,38	1,25	3,38	1,256	0,989	NO
EASA3	2,55	1,257	2,55	1,312	0,971	NO
EASA4	2,82	1,162	2,77	1,109	0,686	NO
EASA5	2,09	0,981	2,15	0,958	0,499	NO
EASA6	2,2	0,831	2,2	0,83	0,942	NO
EASA7	2,04	0,822	2,05	0,78	0,873	NO
EASA8	2,5	0,897	2,38	0,795	0,141	NO
EASA9	2,15	1,019	2,22	0,975	0,455	NO
EASA10	3,08	0,991	3,2	0,986	0,226	NO
EASA11	2,17	1,117	2,1	1,187	0,521	NO
EASA12	3,29	1,229	3,48	1,163	0,088	NO
EASB1	3,57	1,054	3,52	1,094	0,612	NO
EASB2	3,47	1,153	3,17	1,265	0,007	SI
EASB3	2,33	0,951	2,17	0,843	0,066	NO
EASB4	2,2	0,944	2,14	0,928	0,456	NO
EASB5	3,98	1,003	4,02	0,994	0,692	NO
EASB6	2,76	1,083	2,58	1,052	0,074	NO
EASB7	1,87	0,822	1,82	0,829	0,561	NO
EASB8	1,92	0,805	1,85	0,873	0,367	NO
EASC2	1,96	0,988	1,92	0,931	0,597	NO
EASC3	2,16	0,866	2,04	0,864	0,139	NO
EASC4	2,45	1,008	2,38	1,043	0,445	NO

FPAL4: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados a través de la legislación

Respuestas: 0 (No) 491
1 (Si) 44

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	1,86	0,955	1,7	0,914	0,279	NO
EEA2	3,39	0,957	3,72	0,766	0,011	SI
EEA3	3,18	0,949	3,63	0,817	0,003	SI
EEA4	2,9	1,433	3,14	1,537	0,297	NO
EEA5	1,56	0,911	1,4	0,623	0,108	NO
EEA6	3,86	1,128	4,28	0,882	0,017	SI
EEA7	2,23	1,155	2,36	1,226	0,48	NO
EEA8	1,83	0,905	1,53	0,882	0,04	SI
EEB1	1,54	0,869	1,23	0,427	0	SI
EEB2	2,37	1,034	2,05	0,844	0,023	SI
EEB3	2,22	0,998	1,86	1,06	0,025	SI
EEB4	3,45	1,014	3,4	1,003	0,725	NO
EEB5	1,64	0,848	1,47	0,592	0,177	NO
EEB6	1,58	0,88	1,63	0,691	0,748	NO
EEB7	2,88	1,15	3,02	0,963	0,441	NO
EEB8	1,92	0,943	1,74	0,79	0,245	NO
EEB9	1,83	0,832	1,84	0,871	0,962	NO
EEB10	3,11	1,156	3,56	0,934	0,014	SI
EEB11	2,18	0,964	2,19	0,906	0,943	NO
EASA1	2,21	1,103	2,05	1,022	0,338	NO
EASA2	3,34	1,253	3,77	1,192	0,033	SI
EASA3	2,52	1,238	2,86	1,612	0,185	NO
EASA4	2,81	1,152	2,7	1,059	0,528	NO
EASA5	2,09	0,969	2,21	0,989	0,454	NO
EASA6	2,21	0,826	2,12	0,879	0,499	NO
EASA7	2,06	0,809	1,84	0,785	0,087	NO
EASA8	2,48	0,867	2,23	0,841	0,07	NO
EASA9	2,2	1,016	1,88	0,823	0,049	SI
EASA10	3,11	0,985	3,23	1,065	0,43	NO
EASA11	2,12	1,131	2,51	1,183	0,029	SI
EASA12	3,33	1,216	3,63	1,155	0,12	NO
EASB1	3,53	1,069	3,91	0,996	0,025	SI
EASB2	3,38	1,193	3,37	1,273	0,98	NO
EASB3	2,28	0,916	2,24	0,983	0,782	NO
EASB4	2,21	0,936	1,84	0,898	0,012	SI
EASB5	3,94	1,015	4,56	0,548	0	SI
EASB6	2,67	1,06	3,12	1,179	0,009	SI
EASB7	1,87	0,835	1,65	0,65	0,095	NO
EASB8	1,91	0,833	1,72	0,734	0,141	NO
EASC2	1,93	0,955	2,12	1,117	0,234	NO
EASC3	2,14	0,869	1,98	0,831	0,247	NO
EASC4	2,41	1,027	2,63	0,9	0,186	NO

FPAL6: He recibido formación acerca de los alumnos denominados superdotados mediante otros medios

Respuestas: 0 (No) 512
1 (Si) 23

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	1,83	0,941	2,22	1,126	0,056	NO
EEA2	3,41	0,948	3,65	0,885	0,223	NO
EEA3	3,22	0,941	3,09	1,083	0,502	NO
EEA4	2,91	1,435	3,13	1,576	0,47	NO
EEA5	1,56	0,904	1,3	0,47	0,021	SI
EEA6	3,89	1,117	3,87	1,1	0,923	NO
EEA7	2,26	1,159	1,71	1,056	0,035	SI
EEA8	1,79	0,89	2,17	1,154	0,047	SI
EEB1	1,53	0,857	1,22	0,422	0,002	SI
EEB2	2,33	1,016	2,52	1,163	0,39	NO
EEB3	2,18	1	2,3	1,146	0,574	NO
EEB4	3,43	1,01	3,83	0,984	0,066	NO
EEB5	1,64	0,841	1,35	0,487	0,011	SI
EEB6	1,59	0,869	1,43	0,788	0,386	NO
EEB7	2,89	1,137	3,04	1,107	0,523	NO
EEB8	1,91	0,939	1,78	0,736	0,527	NO
EEB9	1,84	0,84	1,61	0,656	0,194	NO
EEB10	3,15	1,138	3,09	1,311	0,795	NO
EEB11	2,18	0,954	2,13	1,058	0,817	NO
EASA1	2,22	1,104	1,83	0,834	0,094	NO
EASA2	3,37	1,257	3,65	1,112	0,243	NO
EASA3	2,56	1,262	2,39	1,5	0,543	NO
EASA4	2,8	1,134	2,83	1,37	0,924	NO
EASA5	2,1	0,965	2,17	1,154	0,734	NO
EASA6	2,22	0,826	1,7	0,765	0,003	SI
EASA7	2,04	0,806	2,04	0,878	0,989	NO
EASA8	2,47	0,871	2,39	0,783	0,683	NO
EASA9	2,19	1,007	1,83	0,887	0,091	NO
EASA10	3,13	0,98	2,91	1,203	0,311	NO
EASA11	2,15	1,135	2,04	1,224	0,654	NO
EASA12	3,36	1,212	3,13	1,217	0,368	NO
EASB1	3,55	1,073	3,74	0,915	0,398	NO
EASB2	3,37	1,198	3,57	1,199	0,438	NO
EASB3	2,28	0,917	2,22	0,998	0,75	NO
EASB4	2,18	0,941	2,26	0,864	0,678	NO
EASB5	4	0,993	3,96	1,147	0,853	NO
EASB6	2,72	1,084	2,3	0,765	0,018	SI
EASB7	1,87	0,826	1,52	0,665	0,049	SI
EASB8	1,91	0,833	1,57	0,59	0,048	SI
EASC2	1,97	0,978	1,48	0,593	0,017	SI
EASC3	2,11	0,868	2,35	0,775	0,204	NO
EASC4	2,43	1,018	2,39	1,033	0,853	NO

ALFPB1: En cuanto a la formación recibida acerca de estos alumnos, se ha tratado al mismo nivel de profundidad que otras necesidades educativas especiales.

Respuestas: 0 (No) 280
1 (Si) 255

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	1,93	0,977	1,76	0,916	0,037	SI
EEA2	3,43	0,989	3,4	0,899	0,695	NO
EEA3	3,3	0,941	3,12	0,946	0,026	SI
EEA4	2,93	1,461	2,91	1,421	0,903	NO
EEA5	1,59	0,942	1,51	0,832	0,26	NO
EEA6	3,87	1,146	3,92	1,082	0,606	NO
EEA7	2,22	1,19	2,25	1,126	0,727	NO
EEA8	1,82	0,935	1,8	0,873	0,781	NO
EEB1	1,57	0,933	1,47	0,736	0,162	NO
EEB2	2,3	0,971	2,39	1,077	0,319	NO
EEB3	2,13	0,979	2,25	1,032	0,147	NO
EEB4	3,44	1	3,45	1,026	0,859	NO
EEB5	1,64	0,839	1,62	0,823	0,785	NO
EEB6	1,62	0,893	1,55	0,835	0,371	NO
EEB7	2,91	1,143	2,88	1,128	0,743	NO
EEB8	1,88	0,919	1,93	0,945	0,529	NO
EEB9	1,86	0,846	1,8	0,821	0,371	NO
EEB10	3,16	1,116	3,13	1,176	0,783	NO
EEB11	2,18	0,976	2,17	0,939	0,871	NO
EASA1	2,12	1,099	2,29	1,088	0,069	NO
EASA2	3,44	1,234	3,31	1,268	0,22	NO
EASA3	2,53	1,273	2,58	1,274	0,641	NO
EASA4	2,89	1,165	2,71	1,114	0,059	NO
EASA5	2,11	0,959	2,11	0,988	0,988	NO
EASA6	2,17	0,849	2,24	0,808	0,348	NO
EASA7	1,99	0,832	2,1	0,78	0,12	NO
EASA8	2,4	0,882	2,54	0,845	0,06	NO
EASA9	2,17	0,993	2,18	1,018	0,921	NO
EASA10	3,17	1,018	3,06	0,958	0,22	NO
EASA11	2,25	1,184	2,03	1,075	0,023	SI
EASA12	3,38	1,149	3,32	1,279	0,566	NO
EASB1	3,6	1,122	3,51	1,003	0,306	NO
EASB2	3,39	1,174	3,36	1,224	0,729	NO
EASB3	2,3	0,935	2,25	0,904	0,47	NO
EASB4	2,19	0,909	2,18	0,97	0,909	NO
EASB5	4,02	1,032	3,97	0,963	0,57	NO
EASB6	2,72	1,085	2,69	1,066	0,737	NO
EASB7	1,81	0,808	1,89	0,837	0,263	NO
EASB8	1,91	0,865	1,89	0,783	0,733	NO
EASC2	2,01	0,989	1,88	0,944	0,126	NO
EASC3	2,11	0,881	2,13	0,85	0,8	NO
EASC4	2,42	1,01	2,44	1,028	0,907	NO

ALFPB2: En cuanto a la formación recibida acerca de estos alumnos, se le ha dedicado el mismo tiempo que a otras necesidades educativas especiales.

Respuestas: 0 (No) 390
1 (Si) 145

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	1,81	0,924	1,94	1,019	0,146	NO
EEA2	3,44	0,938	3,36	0,97	0,386	NO
EEA3	3,18	0,95	3,3	0,938	0,197	NO
EEA4	2,95	1,475	2,83	1,345	0,358	NO
EEA5	1,54	0,853	1,57	0,991	0,74	NO
EEA6	3,91	1,093	3,85	1,175	0,584	NO
EEA7	2,22	1,133	2,26	1,229	0,729	NO
EEA8	1,81	0,924	1,8	0,855	0,907	NO
EEB1	1,48	0,823	1,61	0,899	0,116	NO
EEB2	2,33	1,009	2,38	1,061	0,608	NO
EEB3	2,18	1,005	2,22	1,01	0,655	NO
EEB4	3,43	1,016	3,49	1,001	0,55	NO
EEB5	1,66	0,854	1,55	0,763	0,185	NO
EEB6	1,61	0,878	1,54	0,834	0,415	NO
EEB7	2,87	1,15	2,95	1,095	0,484	NO
EEB8	1,91	0,947	1,89	0,891	0,842	NO
EEB9	1,82	0,85	1,85	0,793	0,756	NO
EEB10	3,19	1,13	3,03	1,178	0,139	NO
EEB11	2,23	0,968	2,04	0,92	0,048	SI
EASA1	2,19	1,094	2,23	1,106	0,658	NO
EASA2	3,36	1,278	3,43	1,177	0,535	NO
EASA3	2,53	1,288	2,61	1,231	0,477	NO
EASA4	2,77	1,165	2,88	1,083	0,33	NO
EASA5	2,09	0,961	2,14	1,004	0,649	NO
EASA6	2,23	0,832	2,12	0,821	0,16	NO
EASA7	2,04	0,823	2,06	0,771	0,807	NO
EASA8	2,46	0,874	2,47	0,85	0,93	NO
EASA9	2,16	0,979	2,2	1,071	0,694	NO
EASA10	3,13	0,989	3,08	0,997	0,619	NO
EASA11	2,15	1,144	2,14	1,124	0,972	NO
EASA12	3,37	1,213	3,31	1,211	0,618	NO
EASB1	3,57	1,068	3,52	1,068	0,682	NO
EASB2	3,38	1,225	3,37	1,124	0,969	NO
EASB3	2,25	0,904	2,35	0,961	0,253	NO
EASB4	2,17	0,949	2,2	0,91	0,779	NO
EASB5	3,98	1,004	4,02	0,989	0,711	NO
EASB6	2,69	1,072	2,74	1,087	0,681	NO
EASB7	1,88	0,847	1,78	0,75	0,211	NO
EASB8	1,91	0,84	1,88	0,79	0,692	NO
EASC2	1,94	0,947	1,98	1,031	0,665	NO
EASC3	2,13	0,878	2,11	0,834	0,832	NO
EASC4	2,48	1,021	2,3	1,002	0,08	NO

ALFPB3: En cuanto a la formación recibida acerca de estos alumnos, se han estudiado adecuadamente las diferentes respuestas educativas para ellos.

Respuestas: 0 (No) 452
1 (Si) 83

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	1,87	0,957	1,72	0,915	0,197	NO
EEA2	3,39	0,939	3,55	0,978	0,15	NO
EEA3	3,23	0,948	3,12	0,942	0,314	NO
EEA4	2,98	1,445	2,59	1,38	0,024	SI
EEA5	1,57	0,909	1,43	0,784	0,191	NO
EEA6	3,9	1,124	3,83	1,069	0,593	NO
EEA7	2,24	1,143	2,23	1,25	0,976	NO
EEA8	1,8	0,874	1,86	1,061	0,6	NO
EEB1	1,51	0,825	1,59	0,95	0,407	NO
EEB2	2,35	1,04	2,28	0,928	0,53	NO
EEB3	2,19	1,009	2,19	0,993	0,969	NO
EEB4	3,45	1,012	3,43	1,014	0,899	NO
EEB5	1,62	0,814	1,71	0,918	0,335	NO
EEB6	1,57	0,859	1,66	0,901	0,393	NO
EEB7	2,91	1,126	2,8	1,187	0,382	NO
EEB8	1,93	0,926	1,77	0,954	0,161	NO
EEB9	1,85	0,829	1,72	0,86	0,204	NO
EEB10	3,16	1,15	3,08	1,118	0,584	NO
EEB11	2,19	0,952	2,07	0,985	0,285	NO
EASA1	2,2	1,099	2,19	1,087	0,948	NO
EASA2	3,41	1,237	3,19	1,32	0,139	NO
EASA3	2,58	1,267	2,41	1,298	0,276	NO
EASA4	2,79	1,112	2,89	1,307	0,497	NO
EASA5	2,08	0,953	2,24	1,066	0,171	NO
EASA6	2,21	0,811	2,16	0,93	0,605	NO
EASA7	2,05	0,784	2	0,937	0,615	NO
EASA8	2,47	0,808	2,42	1,138	0,705	NO
EASA9	2,21	0,988	1,99	1,076	0,069	NO
EASA10	3,13	0,973	3,02	1,082	0,349	NO
EASA11	2,16	1,13	2,06	1,183	0,447	NO
EASA12	3,34	1,215	3,42	1,201	0,576	NO
EASB1	3,56	1,048	3,51	1,173	0,649	NO
EASB2	3,33	1,201	3,6	1,158	0,06	NO
EASB3	2,3	0,911	2,13	0,96	0,119	NO
EASB4	2,18	0,926	2,18	1,002	0,995	NO
EASB5	4	0,984	3,95	1,081	0,673	NO
EASB6	2,75	1,069	2,48	1,086	0,038	SI
EASB7	1,87	0,797	1,78	0,951	0,462	NO
EASB8	1,91	0,812	1,82	0,899	0,339	NO
EASC2	1,97	0,976	1,84	0,93	0,278	NO
EASC3	2,12	0,857	2,14	0,912	0,808	NO
EASC4	2,43	1,009	2,41	1,071	0,844	NO

FPC1: Sobre los alumnos superdotados, tengo conocimiento de sus características emocionales e intelectuales

Respuestas: 0 (No) 193
1 (Si) 342

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	1,9	0,93	1,82	0,964	0,365	NO
EEA2	3,4	1,057	3,42	0,879	0,825	NO
EEA3	3,12	0,982	3,27	0,924	0,09	NO
EEA4	2,89	1,446	2,94	1,439	0,702	NO
EEA5	1,62	0,973	1,51	0,841	0,204	NO
EEA6	3,76	1,223	3,96	1,044	0,053	NO
EEA7	2,28	1,137	2,21	1,173	0,491	NO
EEA8	1,94	0,991	1,73	0,845	0,009	SI
EEB1	1,53	0,848	1,51	0,845	0,773	NO
EEB2	2,43	1,034	2,29	1,014	0,135	NO
EEB3	2,2	0,966	2,18	1,029	0,819	NO
EEB4	3,39	1,041	3,48	0,995	0,364	NO
EEB5	1,67	0,862	1,61	0,813	0,421	NO
EEB6	1,63	0,895	1,57	0,849	0,46	NO
EEB7	2,73	1,15	2,99	1,118	0,012	SI
EEB8	1,95	0,959	1,87	0,915	0,346	NO
EEB9	1,88	0,813	1,8	0,846	0,341	NO
EEB10	2,98	1,148	3,24	1,134	0,013	SI
EEB11	2,31	1,014	2,1	0,917	0,017	SI
EASA1	2,14	1,054	2,23	1,119	0,341	NO
EASA2	3,23	1,331	3,46	1,198	0,041	SI
EASA3	2,54	1,241	2,55	1,291	0,94	NO
EASA4	2,87	1,138	2,77	1,147	0,35	NO
EASA5	2,09	0,906	2,12	1,009	0,742	NO
EASA6	2,31	0,826	2,14	0,827	0,027	SI
EASA7	2,1	0,829	2,01	0,796	0,179	NO
EASA8	2,58	0,887	2,4	0,85	0,025	SI
EASA9	2,3	1,096	2,1	0,942	0,033	SI
EASA10	3,17	0,937	3,09	1,019	0,4	NO
EASA11	2,08	1,075	2,19	1,172	0,274	NO
EASA12	3,26	1,162	3,41	1,238	0,177	NO
EASB1	3,41	1,072	3,63	1,057	0,022	SI
EASB2	3,35	1,145	3,39	1,227	0,679	NO
EASB3	2,32	0,98	2,25	0,885	0,459	NO
EASB4	2,27	0,953	2,13	0,926	0,084	NO
EASB5	3,8	1,097	4,11	0,923	0,001	SI
EASB6	2,67	1,033	2,73	1,099	0,538	NO
EASB7	1,92	0,829	1,81	0,818	0,14	NO
EASB8	1,96	0,793	1,86	0,843	0,174	NO
EASC2	1,99	0,963	1,93	0,974	0,473	NO
EASC3	2,22	0,863	2,07	0,864	0,058	NO
EASC4	2,39	1,015	2,45	1,02	0,481	NO

FPC2: Sobre los alumnos superdotados, tengo conocimiento de las pautas para su detección

Respuestas: 0 (No) 326
1 (Si) 209

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	1,86	0,962	1,82	0,937	0,644	NO
EEA2	3,41	0,953	3,43	0,938	0,86	NO
EEA3	3,15	0,984	3,33	0,877	0,034	SI
EEA4	2,97	1,435	2,84	1,449	0,302	NO
EEA5	1,57	0,915	1,52	0,855	0,535	NO
EEA6	3,85	1,14	3,96	1,073	0,244	NO
EEA7	2,26	1,19	2,2	1,112	0,619	NO
EEA8	1,85	0,945	1,75	0,837	0,212	NO
EEB1	1,56	0,891	1,45	0,765	0,154	NO
EEB2	2,37	1,05	2,29	0,979	0,364	NO
EEB3	2,23	1,041	2,12	0,946	0,194	NO
EEB4	3,38	1,033	3,55	0,97	0,071	NO
EEB5	1,65	0,86	1,6	0,785	0,547	NO
EEB6	1,63	0,92	1,53	0,772	0,187	NO
EEB7	2,85	1,158	2,97	1,098	0,246	NO
EEB8	1,96	0,991	1,82	0,824	0,092	NO
EEB9	1,84	0,865	1,81	0,786	0,637	NO
EEB10	3,12	1,164	3,19	1,114	0,48	NO
EEB11	2,28	1,011	2,01	0,843	0,001	SI
EASA1	2,19	1,087	2,22	1,112	0,796	NO
EASA2	3,29	1,261	3,53	1,225	0,03	SI
EASA3	2,47	1,229	2,67	1,33	0,074	NO
EASA4	2,87	1,158	2,69	1,115	0,075	NO
EASA5	2,17	0,995	2,01	0,93	0,065	NO
EASA6	2,27	0,823	2,09	0,83	0,015	SI
EASA7	2,13	0,815	1,89	0,777	0,001	SI
EASA8	2,55	0,864	2,33	0,855	0,004	SI
EASA9	2,21	1,007	2,11	0,998	0,292	NO
EASA10	3,18	0,951	3,02	1,044	0,079	NO
EASA11	2,1	1,115	2,23	1,171	0,182	NO
EASA12	3,33	1,14	3,39	1,319	0,612	NO
EASB1	3,54	1,039	3,58	1,111	0,62	NO
EASB2	3,4	1,175	3,33	1,234	0,529	NO
EASB3	2,34	0,963	2,19	0,843	0,06	NO
EASB4	2,26	0,987	2,06	0,842	0,011	SI
EASB5	3,92	1,057	4,11	0,891	0,02	SI
EASB6	2,74	1,085	2,66	1,059	0,38	NO
EASB7	1,92	0,893	1,74	0,687	0,013	SI
EASB8	1,96	0,901	1,8	0,685	0,017	SI
EASC2	2,02	1,036	1,85	0,847	0,05	NO
EASC3	2,18	0,922	2,03	0,762	0,045	SI
EASC4	2,42	1,016	2,44	1,023	0,784	NO

FPC3: Sobre los alumnos superdotados, tengo conocimiento de sus necesidades educativas

Respuestas: 0 (No) 253
1 (Si) 282

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	1,94	0,982	1,76	0,916	0,024	SI
EEA2	3,43	0,895	3,41	0,991	0,815	NO
EEA3	3,23	0,914	3,21	0,977	0,774	NO
EEA4	3,01	1,442	2,84	1,437	0,171	NO
EEA5	1,56	0,922	1,54	0,864	0,809	NO
EEA6	3,91	1,151	3,88	1,084	0,79	NO
EEA7	2,28	1,178	2,19	1,142	0,391	NO
EEA8	1,85	0,929	1,77	0,882	0,263	NO
EEB1	1,62	0,946	1,43	0,733	0,01	SI
EEB2	2,38	1,011	2,31	1,034	0,474	NO
EEB3	2,23	0,995	2,15	1,015	0,334	NO
EEB4	3,49	0,966	3,41	1,051	0,393	NO
EEB5	1,66	0,875	1,6	0,79	0,427	NO
EEB6	1,72	0,938	1,47	0,779	0,001	SI
EEB7	3	1,087	2,8	1,17	0,042	SI
EEB8	1,95	0,997	1,86	0,868	0,281	NO
EEB9	1,92	0,898	1,75	0,765	0,023	SI
EEB10	3,17	1,101	3,13	1,183	0,67	NO
EEB11	2,24	0,947	2,12	0,965	0,16	NO
EASA1	2,25	1,136	2,16	1,059	0,328	NO
EASA2	3,39	1,276	3,37	1,231	0,836	NO
EASA3	2,6	1,267	2,5	1,277	0,378	NO
EASA4	2,85	1,155	2,76	1,134	0,378	NO
EASA5	2,1	0,95	2,11	0,994	0,932	NO
EASA6	2,16	0,83	2,24	0,829	0,269	NO
EASA7	2,04	0,828	2,05	0,792	0,881	NO
EASA8	2,47	0,819	2,45	0,908	0,786	NO
EASA9	2,18	0,97	2,17	1,035	0,898	NO
EASA10	3,18	0,953	3,06	1,021	0,184	NO
EASA11	2,18	1,108	2,12	1,165	0,511	NO
EASA12	3,34	1,156	3,37	1,262	0,809	NO
EASB1	3,65	1,065	3,47	1,064	0,056	NO
EASB2	3,5	1,204	3,26	1,182	0,021	SI
EASB3	2,27	0,896	2,28	0,942	0,862	NO
EASB4	2,23	0,933	2,13	0,941	0,226	NO
EASB5	3,97	0,959	4,02	1,035	0,569	NO
EASB6	2,74	1,064	2,68	1,086	0,56	NO
EASB7	1,95	0,81	1,76	0,825	0,007	SI
EASB8	2,02	0,854	1,79	0,787	0,002	SI
EASC2	2,07	1,009	1,84	0,92	0,006	SI
EASC3	2,18	0,875	2,07	0,855	0,168	NO
EASC4	2,47	0,998	2,39	1,035	0,34	NO

FPB1: Sobre los alumnos superdotados, tengo conocimiento de la reducción de dos cursos, como máximo, del periodo de su educación obligatoria

Respuestas: 0 (No) 459
1 (Si) 76

Ítems	NO (0)		SI (1)		P. VALOR	S - Sig. N - No sig.
	Media	Desv	Media	Desv		
EEA1	1,83	0,936	1,93	1,044	0,405	NO
EEA2	3,42	0,927	3,43	1,029	0,958	NO
EEA3	3,2	0,947	3,32	0,932	0,293	NO
EEA4	2,93	1,435	2,85	1,486	0,686	NO
EEA5	1,56	0,876	1,53	0,991	0,842	NO
EEA6	3,92	1,075	3,72	1,331	0,226	NO
EEA7	2,23	1,161	2,24	1,145	0,928	NO
EEA8	1,81	0,881	1,8	1,04	0,957	NO
EEB1	1,5	0,816	1,63	0,997	0,224	NO
EEB2	2,36	1,022	2,23	1,021	0,282	NO
EEB3	2,23	0,999	1,96	1,019	0,032	SI
EEB4	3,46	1	3,35	1,084	0,352	NO
EEB5	1,63	0,8	1,63	0,997	0,994	NO
EEB6	1,57	0,813	1,68	1,141	0,443	NO
EEB7	2,93	1,14	2,69	1,09	0,1	NO
EEB8	1,9	0,921	1,92	0,997	0,877	NO
EEB9	1,84	0,81	1,8	0,973	0,758	NO
EEB10	3,14	1,142	3,21	1,166	0,605	NO
EEB11	2,2	0,958	2,04	0,951	0,191	NO
EASA1	2,17	1,08	2,35	1,191	0,207	NO
EASA2	3,37	1,225	3,45	1,388	0,604	NO
EASA3	2,59	1,279	2,32	1,221	0,091	NO
EASA4	2,82	1,142	2,69	1,162	0,37	NO
EASA5	2,12	0,951	1,99	1,097	0,257	NO
EASA6	2,22	0,816	2,05	0,899	0,102	NO
EASA7	2,03	0,785	2,08	0,941	0,639	NO
EASA8	2,51	0,847	2,17	0,935	0,002	SI
EASA9	2,18	0,981	2,13	1,143	0,731	NO
EASA10	3,16	0,968	2,85	1,087	0,012	SI
EASA11	2,15	1,125	2,16	1,22	0,933	NO
EASA12	3,42	1,187	2,97	1,305	0,003	SI
EASB1	3,59	1,027	3,32	1,275	0,079	NO
EASB2	3,41	1,17	3,2	1,356	0,219	NO
EASB3	2,28	0,907	2,28	0,994	0,996	NO
EASB4	2,18	0,931	2,17	0,991	0,934	NO
EASB5	4	0,964	3,92	1,194	0,562	NO
EASB6	2,7	1,056	2,73	1,189	0,8	NO
EASB7	1,86	0,809	1,77	0,909	0,372	NO
EASB8	1,92	0,808	1,8	0,93	0,306	NO
EASC2	1,94	0,954	1,96	1,045	0,89	NO
EASC3	2,14	0,865	2,03	0,87	0,296	NO
EASC4	2,47	1,024	2,2	0,944	0,025	SI

ANEXO VII:

Correlaciones – EEA8 (Item crítico de actitud).

**Total de cruces efectuados: Maestros de
colegios públicos, concertados y en
formación.**

CORRELACIONES – EEA8

EEA1	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,315(**) ,000
EEA2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,135(**) ,004
EEA3	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,074 ,111
EEA4	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,063 ,178
EEA5	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,052 ,263
EEA6	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,276(**) ,000
EEA7	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,092(*) ,049
EEB1	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,122(**) ,009
EEB2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,263(**) ,000
EEB3	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,150(**) ,001
EEB4	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,044 ,344
EEB5	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,046 ,323
EEB6	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,123(**) ,008
EEB7	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,060 ,196
EEB8	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,016 ,736
EEB9	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,061 ,192
EEB10	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,032 ,492
EEB11	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,112(*) ,017
EASA1	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,061 ,194
EASA2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,070 ,133
EASA3	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,006 ,901
EASA4	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,025 ,595

CORRELACIONES – EEA8 (cont.)

EASA5	Correlación de Pearson	-,054
	Sig. (bilateral)	,247
EASA6	Correlación de Pearson	,047
	Sig. (bilateral)	,315
EASA7	Correlación de Pearson	,094(*)
	Sig. (bilateral)	,043
EASA8	Correlación de Pearson	,039
	Sig. (bilateral)	,399
EASA9	Correlación de Pearson	,064
	Sig. (bilateral)	,169
EASA10	Correlación de Pearson	,030
	Sig. (bilateral)	,519
EASA111	Correlación de Pearson	-,036
	Sig. (bilateral)	,445
EASA112	Correlación de Pearson	,072
	Sig. (bilateral)	,126
EASA12	Correlación de Pearson	,075
	Sig. (bilateral)	,108
EASB1	Correlación de Pearson	-,047
	Sig. (bilateral)	,310
EASB2	Correlación de Pearson	-,013
	Sig. (bilateral)	,782
EASB3	Correlación de Pearson	,138(**)
	Sig. (bilateral)	,003
EASB4	Correlación de Pearson	,127(**)
	Sig. (bilateral)	,007
EASB5	Correlación de Pearson	-,257(**)
	Sig. (bilateral)	,000
EASB6	Correlación de Pearson	-,044
	Sig. (bilateral)	,348
EASB7	Correlación de Pearson	,071
	Sig. (bilateral)	,128
EASB8	Correlación de Pearson	,064
	Sig. (bilateral)	,169
EASB9	Correlación de Pearson	,071
	Sig. (bilateral)	,129
EASC11	Correlación de Pearson	-,037
	Sig. (bilateral)	,428
EASC12	Correlación de Pearson	-,042
	Sig. (bilateral)	,370
EASC13	Correlación de Pearson	,012
	Sig. (bilateral)	,795
EASC2	Correlación de Pearson	-,007
	Sig. (bilateral)	,878

CORRELACIONES – EEA8 (cont.)

EASC3	Correlación de Pearson	,041
	Sig. (bilateral)	,381
EASC4	Correlación de Pearson	,011
	Sig. (bilateral)	,816
EASC5	Correlación de Pearson	,021
	Sig. (bilateral)	,649

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

CORRELACIONES – EEA8

EEA1	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,355(**) ,000
EEA2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,061 ,535
EEA3	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,134 ,172
EEA4	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,142 ,149
EEA5	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,134 ,173
EEA6	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,204(*) ,037
EEA7	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,012 ,902
EEB1	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,028 ,778
EEB2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,040 ,686
EEB3	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,052 ,600
EEB4	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,062 ,527
EEB5	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,022 ,823
EEB6	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,095 ,334
EEB7	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,254(**) ,009
EEB8	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,063 ,520
EEB9	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,089 ,368
EEB10	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,050 ,609
EEB11	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,135 ,171
EASA1	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,050 ,611
EASA2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,025 ,802
EASA3	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,028 ,773

CORRELACIONES – EEA8 (cont.)

EASA4	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,030 ,760
EASA5	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,018 ,854
EASA6	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,066 ,502
EASA7	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,059 ,548
EASA8	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,060 ,542
EASA9	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,080 ,418
EASA10	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,010 ,919
EASA111	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,141 ,151
EASA112	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,138 ,159
EASA12	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,089 ,366
EASB1	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,007 ,940
EASB2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,048 ,624
EASB3	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,159 ,106
EASB4	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,024 ,806
EASB5	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,190 ,052
EASB6	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,121 ,221
EASB7	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,099 ,315
EASB8	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,181 ,065
EASB9	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,043 ,667
EASC11	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,159 ,106
EASC12	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,170 ,083
EASC13	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,127 ,196

CORRELACIONES – EEA8 (cont.)

EASC2	Correlación de Pearson	,107
	Sig. (bilateral)	,276
EASC3	Correlación de Pearson	,136
	Sig. (bilateral)	,165
EASC4	Correlación de Pearson	,041
	Sig. (bilateral)	,676
EASC5	Correlación de Pearson	,126
	Sig. (bilateral)	,200

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

CORRELACIONES – EEA8

EEA1	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,201(**) ,000
EEA2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,122(**) ,005
EEA3	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,016 ,711
EEA4	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,045 ,297
EEA5	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,027 ,527
EEA6	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,166(**) ,000
EEA7	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,005 ,911
EEB1	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,109(*) ,012
EEB2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,213(**) ,000
EEB3	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,155(**) ,000
EEB4	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,041 ,344
EEB5	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,117(**) ,007
EEB6	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,041 ,343
EEB7	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,063 ,143
EEB8	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,124(**) ,004
EEB9	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,088(*) ,042
EEB10	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,030 ,483
EEB11	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,132(**) ,002
EASA1	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,045 ,304
EASA2	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,139(**) ,001
EASA3	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,108(*) ,012
EASA4	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,070 ,105

CORRELACIONES – EEA8 (cont.)

EASA5	Correlación de Pearson	,008
	Sig. (bilateral)	,845
EASA6	Correlación de Pearson	,029
	Sig. (bilateral)	,504
EASA7	Correlación de Pearson	,095(*)
	Sig. (bilateral)	,027
EASA8	Correlación de Pearson	,076
	Sig. (bilateral)	,080
EASA9	Correlación de Pearson	-,009
	Sig. (bilateral)	,838
EASA10	Correlación de Pearson	-,096(*)
	Sig. (bilateral)	,027
EASA111	Correlación de Pearson	-,132(**)
	Sig. (bilateral)	,002
EASA12	Correlación de Pearson	-,054
	Sig. (bilateral)	,212
EASB1	Correlación de Pearson	-,093(*)
	Sig. (bilateral)	,032
EASB2	Correlación de Pearson	,063
	Sig. (bilateral)	,143
EASB3	Correlación de Pearson	,107(*)
	Sig. (bilateral)	,014
EASB4	Correlación de Pearson	,114(**)
	Sig. (bilateral)	,008
EASB5	Correlación de Pearson	-,188(**)
	Sig. (bilateral)	,000
EASB6	Correlación de Pearson	-,049
	Sig. (bilateral)	,262
EASB7	Correlación de Pearson	,062
	Sig. (bilateral)	,150
EASB8	Correlación de Pearson	,092(*)
	Sig. (bilateral)	,034
EASC2	Correlación de Pearson	,096(*)
	Sig. (bilateral)	,027
EASC3	Correlación de Pearson	,136(**)
	Sig. (bilateral)	,002
EASC4	Correlación de Pearson	,066
	Sig. (bilateral)	,129

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

ANEXO VIII:

**Total de respuestas recogidas de los
maestros de colegios públicos,
concertados y en formación
a la pregunta abierta:
Ítem EEA8**

Respuestas a la pregunta abierta del Ítem EEA8:

"Como maestro, me gratifica trabajar con alumnos de necesidades educativas especiales. ¿Por qué?"

Maestros Colegios Públicos

Nº Cuest.	TEXTO
1	Exigen mucho esfuerzo y los a.n.e.e son muy LENTOS
4	Es más gratificante un logro de uno de ellos que de un alumno "normal"
13	Tengo auténtica vocación. En la actualidad han suprimido las aulas de E.E. en los centros, para mí han sido un error. Estos a.n.e.e necesitan atención individualizada y un apoyo en sus deficiencias y en las aulas normales no se hace adecuadamente por falta de tiempo.
14	Es gratificante ver como avanzan
15	Exigen un tiempo excesivo que necesito para los otros niños.
18	Esa atención especial dentro de la clase redundante en perjuicio de los demás alumnos.
19	Te hacen replantear tu seguimiento.
26	Estás continuamente aprendiendo con ellos y necesitas renovarte
30	Por no ser especialista
31	Por no ser especialista
33	No he tenido oportunidad
35	Falta organización
37	Si son suficientemente apoyados
38	Si estuviera preparada me encantaría
41	Por falta de preparación
43	Es un enriquecimiento para todos
47	Porque son cariñosos y se aprecian muy bien sus avances los cuales agradecen más que nadie.
49	Como reto personal. No siempre el maestro tiene intenciones y preparación adecuadas.
50	Siempre te enriqueces y aprendes
52	Me enriquece
56	Su participación eleva el nivel de la clase
58	Por ver sus avances
59	Me falta preparación y técnicas didácticas para que estos niños aprendan BIEN
60	Es un reto
62	No estoy preparado
63	Grandes dificultades a la hora de actuar
64	Enriquecimiento personal y profesional
65	Sin experiencia
69	Los resultados obtenidos se ven a muy largo plazo
76	Con una clase homogénea el rendimiento es optimo
78	Se necesita mayor esfuerzo para obtener resultados positivos.

Nº Cuest.	TEXTO
79	Analizas las posibilidades y p. objetivos
80	Es gratificante comprobar su progreso
81	Por ayudarles en sus nobles demandas y tratando de conseguir de ellos lo máximo con arreglo a sus capacidades.
82	Educativamente se "singulariza" la docencia del niño
88	Tengo vocación de los alumnos que más lo necesitan
94	Me gusta trabajar con ellos
102	No estoy preparada
105	Soy partidaria de la INTERACCIÓN
108	Un reto profesional y personal
109	Son los que más necesitan mi apoyo
110	Faltan medios
115	Estimula al profesor, compensa el esfuerzo ver crecer
118	Son muy satisfactorios los logros alcanzados
119	Se notan mas logros
120	Son gente encantadora
124	Por agradecidos
125	No tenemos formación específica
129	Suelen ser muy perceptivos
134	Dependiendo de los logros obtenidos
137	Es un reto en mi formación
139	Tienen derecho a recibir una educación lo más normalizada posible.
144	Es mi trabajo voluntariamente solicitado
149	Es un reto profesional
152	Disfruto enseñándoles
153	Necesitan mucha ayuda, adelantar mucho
154	Con un poco de ayuda adelantan mucho
155	Más motivador, interesante, menos rutinario, mayor reto
156	Escasa implicación de la administración y familias
159	Depende de los resultados que se alcancen
170	No se sabe como tratarles
172	Son los que más lo necesitan
176	El grupo clase se enriquece, se aprovechan mas situaciones de aprendizaje para el grupo
177	Se observan los logros más rápidamente y te sientes más gratificado personalmente
178	Un reto diario, los logros gratifican personalmente más, por que cuestan y el esfuerzo que se hace
179	Los logros gratifican más a nivel personal
185	Ven rápidamente los problemas
193	Los procesos para el aprendizaje son más largos y por tanto el trabajo es más apasionante y creativo.
195	No me considero preparada
198	Para que cada alumno alcance el máximo desarrollo de sus capacidades, sean éstas las que sean. Me gusta descubrir obstáculos y vencerlos.

Nº Cuest.	TEXTO
200	Significa un reto a mi profesionalidad la realización de la adaptación curricular que precisa cada alumno.
206	Por la dificultad de trato en un grupo normalizado
207	Nunca he trabajado con ellos
210	No tengo experiencia
214	Es más gratificante porque son más agradecidos y más dificultad en conseguir logros más valorados esos logros
227	Igual que con el resto de los alumnos
228	Por la necesidad que tienen de ser estimados y desarrollados en distintas capacidades, de manera intencionada, con un trabajo individualizado
229	A veces es gratificante, otras no
230	Es hora de que se les tenga en cuenta
231	No estoy capacitado para ayudarles
233	Porque hay 30 alumnos por clase
238	Porque el avance es muy lento
239	No he trabajado nunca
241	Muy duro al estar mezclados con gente normal
245	Me resta un tiempo que puedo dedicar a los otros
246	Frena, si son demasiados, el ritmo de los demás niños
247	Necesitan más atención y dedicación. Personalmente me gratifica
254	Se aprende a valorar las diferencias
255	No hay un apoyo real al profesor
257	La relación suele ser más afectiva y cercana porque es más personalizada
267	No me gustaría
269	No me encuentro preparada
270	Después de mucho trabajara "los dos" apenas se ven frutos
274	Es difícil ayudar a los alumnos en su desarrollo y estos de manera especial
276	Pongo a juego mis diferentes recursos
278	No me considero preparada
279	Son más difíciles, necesitan más preparación
285	Ofrecen dificultades y faltan apoyos
288	Soy especialista y con el nº de horas dedicada a mi especialidad no puedo atenderles bien
291	Por desconocimiento de técnicas adecuadas
295	Reforzar, estimular y desarrollara capacidades que requieren de un apoyo decisivo para que estas se desarrollen
304	Trabajo lento, pero el alumno te aprecia mucho
306	Todo alumno tiene derecho a educación
307	No puedo atenderlos adecuadamente en muchísimos momentos
308	Lo considero más interesante
311	Más esfuerzo
312	No me considero preparada
320	No estoy capacitada
322	Me enriquece como persona y creo darles todo mi apoyo
323	Me comunico muy bien con ellos
324	Es un reto personal
325	Aprenden pero no avanzan como los demás

Nº Cuest.	TEXTO
332	Ves aprender a alumnos que tradicionalmente se han considera incapaces de ello
334	Los apoyos son insuficientes
336	No tengo experiencia
345	La información es escasa para una buena actuación
348	No me gratifica, hay más niños con necesidades en la misma clase
349	Hay otros niños en la misma clase
359	A veces no se obtiene buenos resultados
360	Ayudas a quien lo necesita
361	No estoy capacitado
363	Interesante ver progresar al alumno
369	Al poner "más" recibes "más"
372	Masificación y escasos recursos
377	Mucho esfuerzo común, poco lucimiento
381	Es un reto profesional
380	Enriquece
384	Trabajo más adaptado y cercano al alumno ayuda a los que más lo necesitan
385	Es un reto difícil para el docente
386	Faltan medios para los profesores - tutores
389	No tengo preparación
392	Sensación de impotencia y de pérdida para el resto
393	Es donde más clara ves tu papel de educadora al ver su evolución
398	Carecer de formación
399	Depende de la capacidad de atención y "aguante" del profesor
400	Nunca se tienen los oportunos apoyos/recursos humanos y técnicos suficientes. Avances mínimos
401	Los avances son mínimos
402	Los avances son mínimos
403	Los avances son mínimos
404	No tengo experiencia
406	La diversidad enriquece a todos
407	Es una forma de demostrar que cuando la Administración, tutor, PT, AL y familia se plantean un trabajo previamente planificado y trabajan coordinadamente, nuestros a.n.e.e. evolucionan fenomenalmente. Por tanto la "INTERACCIÓN" es una realidad que depende directamente de todos los procesos de e/a de nuestros alumnos y será un fracaso únicamente si alguna pieza de este engranaje no hace su parte de trabajo
408	Reto profesional
410	Te hace ver la educación con otra mirada
411	Para hacer posible su integración en la sociedad
412	La diversidad es riqueza
413	Porque me gusta contribuir a su integración
414	Desafío "muy especial" y posibilidad de enriquecimiento personal
415	Al igual que con los otros alumnos
420	Supone una especialización que no tengo
426	Superación y el logro de objetivos
427	Falta de preparación
428	Necesita más ayuda el profesor
429	El trabajo es más gratificante

Nº Cuest.	TEXTO
435	INEXPERIENCIA
437	No estoy preparada para ello
438	Aportan otros puntos de vista en el quehacer pedagógico
439	No hay preparación suficiente
441	Falta de preparación
442	Añade una dedicación no siempre apoyada ni por familiares ni por especialistas
443	No puedo atenderlo bien en clase
447	Es imposible atender a los demás
448	Los resultados que se obtienen son escasos
451	No hay condiciones y no se les puede atender bien
453	Por ser un reto. Por lo gratificante que es ver como avanzan y aprenden a pesa de sus dificultades
454	Porque creo que habría enriquecimiento mutuo
455	Con el grupo total del aula es complicado
460	Sus avances aunque sean mínimos te gratifican todo el esfuerzo que tu desarrollas con ellos

Respuestas a la pregunta abierta del Ítem EEA8:

"Como maestro, me gratifica trabajar con alumnos de necesidades educativas especiales. ¿Por qué?"

Maestros Colegios Concertados

Nº Cuest.	TEXTO
1	Las compensaciones son muy gratificantes
2	Los pequeños logros son gratificantes, enriquecen al maestro
3	Falta de preparación
4	Podría mejorar su rendimiento con un especialista
6	Hay que estar muy preparado en el tema
7	Son niños/as a los que puedo ayudar, igual que a los demás, en todos los campos de mi trabajo.
12	Fomentar su desarrollo
13	No estoy preparado, no me siento capaz de transmitir conocimientos. P.E: a un invidente (al menos nunca lo he hecho)
14	Por la satisfacción personal que uno experimenta al comprobar que aumenta su autoestima
16	No me considero debidamente preparado
17	Indiferente
20	No, en condiciones de normalización (junto a otros alumnos normales) Régimen/tratamiento para el que no estoy preparado
21	Falta de experiencia y preparación adecuada
23	Siempre es enriquecedor trabajar con ellos
25	Es una labor enriquecedora
28	No he tenido alumnos con esas características
29	Me enriquece mucho personalmente y sus logros serán siempre muy gratificantes
30	No me importaría, aunque creo que necesitaría más preparación o más especialización
31	Lo que se logra con ellos es más gratificante, a pesar de ser más laborioso
33	Ayudan al profesor a mejorar su formación y puesta en práctica. Aportan muchas cosas al grupo clase
34	Especialmente sensibilizada (A.L.)
41	Supone un reto profesional
45	Por lo gratificante de los posible logros
46	No se puede dedicar el tiempo que necesitas en una clase normal
47	Me obligan a superarme
48	No se me ha dado el caso
51	Es una motivación
53	No tengo suficiente experiencia
54	Es un reto y se aprende mucho
58	Depende del interés que ponga el alumno

Nº Cuest.	TEXTO
61	No he trabajado como tal
65	Ves la evolución de alumnos que necesitan más atención
66	Significa superación continua
72	Hay que ser especialista
74	Por el reto que suponen
75	Por falta de tiempo
80	Son dignos de admiración
83	No tengo experiencia
86	Otras personas están mejor preparadas y será mejor para estos niños su ayuda
92	Experiencias negativas
93	Nunca lo he experimentado
94	Es un reto
97	Fomenta mi creatividad
99	Descubres algo poco conocido
100	No me veo capaz
101	No he trabajado con ellos
104	Por lo especiales que son

Respuestas a la pregunta abierta del Ítem EEA8:

"Como maestro, me gratificaría trabajar con alumnos de necesidades educativas especiales. ¿Por qué?"

Maestros en Formación

Nº Cuest.	TEXTO
1	Como no es mi especialidad seguramente no tendré los conocimientos necesarios para poder ayudarle al máximo
2	No sabría como educarles bien
3	Nueva experiencia que puede enriquecerme
4	Seguro que aprendería de ellos y me sentiría bien ayudándoles (aunque me alteraría el ritmo de trabajo)
5	Por un lado me atrae la idea de poder ayudarles pero no me gustaría venirme abajo o frustrarme al no conseguirlo
6	Creo que es muy gratificante, pero muy complicado a la vez
7	Gratificante: a la vez que aprendes y ayudas
8	Depende del problema del alumno
9	Es necesario y como profesional de la enseñanza debo hacerlo. Enriquece
10	Saber que los puedo ayudar en lo máximo posible
11	Necesidades psicológicas, sí, porque ya que me siento capaz de hacerlo, mejor que aproveche esta capacidad
13	Actitudinalmente, puede que no esté preparado
14	Son muchas las cosas que puedes aportar, pero requieren mucho trabajo y se corre el riesgo de olvidar al resto
17	Tienen el mismo derecho que los demás
18	Ayudar a quien más lo necesita pero no se debe discriminar a los que aprenden a un ritmo medio
19	Enriquecedor para ellos y para mí
20	Ver el desarrollo de un niño que por ti puede conseguir los objetivos mínimos
21	Sería una gran experiencia en la que aprendería mucho al mismo tiempo que podría ayudarles en mayor o menor medida
22	Sería una nueva experiencia y aprendería mucho de ellos
23	No creo que los maestros de E. Primaria estén suficientemente preparados
24	Requiere responsabilidad y dificultad
25	Aunque es muy duro compensa sobradamente el poder ayudarles en su desarrollo
26	Suele ser una experiencia enriquecedora
27	Por la dificultad que supone
28	Sí me gustaría pero no estoy segura si sabría hacerlo correctamente
29	Son niños que requieren de mucha ayuda
30	Por verle feliz
31	Ampliaría mi campo de trabajo con los niños
33	Sus logros son más gratificantes
34	Requieren de cuidados específicos que no nos enseñan
35	Necesitan recibir educación como cualquier otro niño
36	Son alumnos como los demás pero con dificultades y yo tengo la oportunidad de ayudarles
38	Requiere mucho esfuerzo. Un pequeño logro es un gran logro

Nº Cuest.	TEXTO
39	Siempre enriquece
40	Considero que también son niños y me gustaría educarlos
41	Ver que consigues las metas propuestas teniendo en cuenta su mayor dificultad para conseguirlas
43	Me gusta ayudar y creo que podría hacerlo bien
44	Es difícil pero me necesitarían
47	Sería muy satisfactorio
48	Son personas como todas y necesitan ayuda
49	También son alumnos "normales"/ son los que más lo necesitan
50	He tenido la oportunidad y me ha gustado mucho
51	Creo que pueden dar muchas satisfacciones
52	Experiencia necesaria
53	Sería maravilloso ver que puede mejorar en algo la vida de estos niños
55	Aprendería muchísimas cosas
56	Son mucho más agradecidos y la evolución de ellos es bastante más clara
57	Saben extraer de ti lo mejor, la paciencia y te proporcionan satisfacción
58	Me satisface poder ayudar a quien lo necesita
59	Todos tenemos alguna deficiencia aunque no sea palpable como la de estas personas
60	Me agradaría poder ayudarles
64	Sería un gran reto el poder comparar experiencias con estos niños
65	Me gustaría tratarles igual que a los demás
67	Ayudar a los demás es algo gratificante
69	Me gustaría su total integración
70	Reto para mi persona
72	Completa la educación
73	Supondría un reto por el que me tendría que preparar concienzudamente.
74	Igual que ayudo a otros niños me gustaría ayudarles a ellos para enriquecerme profesionalmente.
75	Ellos necesitan mucha más ayuda y cualquier logro, aunque sea muy pequeño significa mucho más
76	Es un trabajo gratificante en el cual hay que dar todo el apoyo que se pueda al niño y eso te enriquece profesional y humanamente
77	Necesitaría una información y es difícil
78	Porque necesitan más ayuda que los demás y sin embargo en la mayoría de los casos son los más abandonados.
79	Me permitiría enriquecerme como persona y me obligaría a mí misma a ampliar mis conocimientos sobre E. E.
80	Un maestro debe trabajar con cualquier alumno, aunque este presente alguna dificultad y creo que podría ayudar.
81	La satisfacción que se obtiene cuando aprendan es mayor que cuando se trabaja con niños "normales"
82	Sería un reto en mi profesión
83	Por un lado sí, porque me agradaría ayudarles a superar sus dificultades, pero por otro lado no sé si con mi especialidad E.P. estaría capacitada
84	Dependería del caso
85	Siempre es gratificante tener la experiencia de aprender y de que te aporten
86	Sería un reto nuevo, enriquecedor
87	No sé si sabría cómo ayudarles a tratarlos

Nº Cuest.	TEXTO
88	Son mundos poco estudiados y no sabría como tratarlos adecuadamente
89	Para tener una experiencia nueva
90	Son personas dignas de apoyo y dedicación
91	Aportas tanto como maestra y como persona
92	Ante todo quiero ser maestra para educar lo mejor posible a niños de todo tipo, sin distinciones
93	Como maestro he de interesarme por cualquier aspecto de mis alumnos
94	Un maestro debe conocer y poder ayudar a todo tipo de alumnos. Además supondría un reto personal
97	Me gusta ayudar a quien lo necesita
99	Por la satisfacción de ayudar a los niños
100	No sé si les serviría de ayuda
101	También necesitan ayuda
102	Sé lo que es vivir con alguien así y no poder hacer nada
103	Me gustaría ayudar a niños que necesitasen ayuda
104	Aportan al maestro conocimientos y experiencias positivas
105	Nunca me lo he planteado
106	Creo que me enriquezco con ellos
108	Es un trabajo duro y bonito
111	No sé si estaría suficientemente preparado para ello
112	Me enriquecería académicamente
113	Me aporta otro punto de vista de la Educ. que desconozco
114	Para conocerles más a fondo
115	Me gustaría conocer más a estos niños y poder ayudarles en su aprendizaje
116	Encuentro el ámbito de la EE interesante
117	Sería interesante también trabajar con estos niños
118	Para poder trabajar e informarme de los distintos tipos de alumnos
119	Para intentar ayudarles a que alcancen su propio nivel de integración según sus posibilidades
120	Me gustan mucho los niños y ellos también deben ser educados
121	Por estar familiarizada con posible superdotados
122	Necesitan mucho más mi colaboración
124	De ellos puedo aprender mucho
125	Amplío mi campo de ayuda a los demás
126	Me daría nuevas experiencias
127	Para poder conocer y aprender e intentar que estos alumnos no sean marcados
129	Creo que sí aunque también sea duro
131	Considerarlo una experiencia enriquecedora
132	Puede suponer una inestabilidad dentro del grupo
134	Serviría para tener una mayor experiencia en el plano laboral
135	Poderlos conocer mejor y tener mis propias ideas sobre ellos. Además creo que enriquecería mucho
137	Me parece un tema muy interesante
138	Tal vez sean ellos los que más me necesiten
139	Los logros de los mismos son más gratificantes por pequeños que sean
140	Por tener una nueva experiencia. Es un tema que siempre me ha interesado

Nº Cuest.	TEXTO
141	Por ayudar a gente con necesidades especiales
142	Creo que es importante ayudar a alumnos con todo tipo de necesidades siempre y cuando esté preparado para ello
143	Es un aspecto más de la educación y como profesores debemos aceptarlo
144	Considero que es un trabajo del que todos podemos aprender algo
145	Me gusta, me parece gratificante
146	Por sentir que puedes ser útil para alguien y ayudar a chavales que lo necesitan para su educación
147	Es el campo en el que me estoy especializando porque es el que más me gusta y atrae
148	Considero que estos niños son los que más necesitan la ayuda de un profesor para aprender. El resto sólo necesita orientaciones
150	Es mi especialidad. La elegí porque me gusta el contacto con los a.n.e.e.
151	Es lo que me gusta (mi especialidad)
152	Me parece motivador y gratificante
153	Algo que me llama la atención y me gusta aunque me da miedo no poder llegar a hacerlo
155	Por eso estoy en esta especialidad
156	Creo que puedo ayudar a su integración social, personal y afectiva
157	Para ello estoy estudiando esta carrera
158	Es mi carrera y mi motivación
159	Por eso estudio esta carrera
160	Por eso elegí esta carrera ya que me gusta
161	La carrera que he elegido
162	Me gustan, por eso elegí esta carrera
163	Es mi carrera
164	Por ello estoy estudiando y por motivos más personales
165	Se resaltan más los pequeños logros
166	A lo que me gustaría dedicarme, para ellos me estoy formando
167	Quiero poder enseñar y aprender de los demás
168	Mi experiencia se basa en colegios de EE y no en colegios de integración en los cuales están los a.n.e.e.
169	Me gusta ese campo, estudio EE
171	Los avances de estos niños son más gratificantes
172	Siempre me han gustado y por eso he elegido esto
174	Creo que el trabajo es más enriquecedor para nuestra práctica educativa
175	Me gustaría contribuir y ayudarle a que progrese igual que los demás
176	Es lo que quiero hacer, por eso estoy estudiando EE
177	Todos los niños pueden tener n.e.e en cualquier momento y a mí lo que me gusta es enseñar
178	Es mi especialidad
179	Por vocación
180	Las experiencias que he tenido han sido fantásticas
181	Me gusta. Es la especialidad que he elegido
182	Tienen el mismo derecho a una educación integral. Me parece que ellos más que nadie necesitan mi ayuda y comprensión.
184	Por este motivo estudio EE
185	Me gusta y por eso estoy aquí
186	Me atrae especialmente (es mi especialidad)

Nº Cuest.	TEXTO
187	Los alumnos diferentes precisan de ayuda y yo creo que se la podré ofrecer y ello me llenaría
188	Lo considero muy enriquecedor y una labor positiva
189	Es mi especialidad
190	Estoy estudiando EE y quiero hacer social. Me gustan mucho estos niños. Creo que puedo aportarles y me pueden aportar más que ningún otro niño/a
191	Es mi vocación
192	Plantea un reto y tomar decisiones que afectan a una vida
194	Me preparo para ello
197	Por vocación
198	Porque son Guay, por vocación (tiene una prima a.n.e.e)
199	Sé que valgo. Me hace feliz, es mi vocación
201	Por experiencias personales, he conocido a a.n.e.e.
202	No tengo la experiencia suficiente
203	Es una satisfacción poder ayudar a resolver una dificultad a alguien
204	Lo considero como un reto personal profesional
206	Creo que pueden aportar mucho, tanto al profesor como al resto de la clase
207	Para poder ver el proceso de aprendizaje
210	Ya he tenido una experiencia. Es muy gratificante
211	Por trabajar con alumnos de todo tipo
212	Para su integración en la sociedad
214	Por todo lo que pueden aportar
216	Hay que conocer todos los ámbitos de la enseñanza para responder creativamente a futuros imprevistos
217	Son personas iguales que los otros
218	Es necesario y gratificante conocerlos a todos
219	Te aportan valores muy importantes en la vida, imposibles de conseguir por otra vía
220	Me gustaría ayudarles a que se integrasen en la enseñanza ordinaria
221	Siempre me ha gustado ayudar a los niños
223	Poner a prueba al propio maestro y le obliga a aprender y a renovar su metodología
224	Siempre enriquece
226	Creo que no se nos cualifica lo suficiente si no eres de es especialidad
227	Sería un reto, una experiencia fantástica
228	Puedo aprender mucho y pienso que un maestro debe saber afrontar este tipo de casos
229	Sería una experiencia nueva
230	Me motiva más que los de la enseñanza ordinaria
231	Ayudarles
234	Ante todo son alumnos y como tales pretendería desarrollar sus capacidades
236	Como maestro me gustaría tratar en la medida de mis posibilidades a todo tipo de alumnos a los cuales pueda ayudar y ellos me puedan aportar
237	Hay que aportarles mucho y en muchos casos la recompensa es inmediata
239	Sería enriquecedor
241	Me parece interesante pero difícil. Hasta ahora un campo desconocido
242	Quiero tratar con todo tipo de alumnos
243	Aprendería muchísimo de ellos y me formaría como persona
244	Sería una nueva experiencia como maestro y persona

Nº Cuest.	TEXTO
245	Interesante aunque es difícil
246	Me enriquecería como persona pero no sé si podré hacerlo bien
247	No sé si sería capaz
248	Me aportarían mucho de lo que aprender
252	Es necesario que nos sensibilicemos e integremos a estos alumnos
253	Supondría una experiencia y una oportunidad de ayudar a quien lo necesita
254	Es lo que quiero hacer y creo necesario
255	Es lo que yo quiero hacer y creo necesario
256	Creo que para eso tiene que ser una persona que valga mucho
257	Aprendería más como maestro y además estaría ayudando a alguien que lo necesita.
259	Prefiero los de infantil
260	Nos aportaríamos cosas "ambos"
261	También nos necesitan y aprendería mucho con ellos
262	Satisface y enriquece
264	Son los que más necesitan
266	Creo que aprendes mucho de ellos
267	Para aprender de ellos y con ellos
269	Por empatía
270	Aumentaría mi formación y experiencia
271	Por no poder hacer lo correcto con esos alumnos
272	También duro
273	Todos somos iguales y hay que considerar a la gente por igual
274	Interesante
275	Para poder ayudarles
276	Se puede conseguir con ellos mucho más de lo que muchos piensan
279	No soy de EE , no puedo ayudar en mayor grado a esos alumnos todo lo que yo quisiera
280	Es una labor de ayuda a los demás
281	Necesitan tanta o más ayuda que los alumnos "normales"
282	Poder ayudarles de alguna manera a integrarse en la sociedad
283	Me sentiría muy útil
285	Necesitaría especializarme en ellos
286	Quisiera integrarlos con los demás niños y de este modo favorecer a que lleven una vida lo más normal posible
287	Necesitaría una enseñanza, tal vez, personalizada. Personalmente sí me gratificaría
288	Requiere mucho esfuerzo
291	Creo que me pueden aportar cosas y yo a ellos
292	Merecen todo el apoyo y aunque es más duro el trabajo con ellos, también es muy reconfortante
293	Hay que estar muy preparado para hacerlo bien
294	Tienen el mismo derecho a ser educados y me gustaría contribuir en ellos
295	Creo que están algo abandonados y son muy agradecidos
296	Como persona, me pueden aportar más cosas y sin condiciones
298	A veces son rechazados y me gustaría que no fuera así
301	Sería bueno para ellos y para mí
302	No veo que sea de mi competencia, yo no estoy preparado para ellos
303	Ayudarles a superar sus déficit y a vivir mejor
304	Interesante

Nº Cuest.	TEXTO
305	Satisfacción personal y laboral
306	Intentaría aportarles algo que pudiera
307	Interesante
308	Actividad y experiencia positiva
309	Ayudarles a integrarse y por aprender
310	Interesante pero bastante complicada
311	A la vez que le enseño también aprendo yo. Sería un reto
312	Es importante que se sientan amados
313	Todo el mundo tiene derecho a la educación y creo que podría aprender mucho de él
314	Son alumnos que requieren especial atención
315	Lo siento así
316	No me considero preparado para ello
317	Estoy completamente de acuerdo con la integración
318	Sería útil a la sociedad de una manera más evidente
319	Me tendría que preparar más para ello, pero me gustaría
320	Creo que es necesario
321	Ayudar a que obtengan su máximo potencial
322	Son alumnos como los demás
324	Por ayudar a mejorar su formación
325	Ayudar a ese niño a alcanzar su máximo nivel educativo y personal
326	Ofrecer la posibilidad de la verdadera educación
327	Creo que no valgo para esa especialidad
328	Te aporta algo nuevo y necesitan tu ayuda
329	La experiencia no ocupa lugar
330	Me gustaría comprobar mi nivel profesional hacia esos chicos
331	Si se logran progresos en los niños motivarían mi trabajo más
332	Bastante difícil trabajar con ellos, sin experiencia. Prefiero no decantarme
333	Por lo que puedo aprender de ellos y poderles ayudar
335	Creo que no soy válido. Me falta paciencia, valor, etc.
336	Podrían traerme algún problema y a lo mejor no saber solucionarlo
338	No me gustan, ... Desconocido
339	Aprendería yo de él y le ofrecería toda mi ayuda para que aprendiera el de mí
340	Por verle mejorar y porque son cariñosos y agradecidos
341	Es una forma de conocer que la realidad no está formada por los niños que llamamos "normales". Creo que esta sería una experiencia muy enriquecedora y que te forma
342	Todos tienen derecho a recibir la misma educación, aunque teniendo en cuenta la retroacción o proacción
343	Me gustaría trabajar con alumnos superdotados que están ignorados en nuestra enseñanza
344	Pueden enseñarte muchas cosas a las que no prestas atención
345	Colaborar con el sistema y con ellos
347	Por el hecho de poder ayudar a su integración con el grupo
351	i No me aceptes como soy, cámbiame!
354	Me gustaría poder ayudar a los alumnos con deficiencias puesto que me gusta poder enseñar y que otros aprendan y más aún estos niños
355	Son especiales para mí y para ellos
356	En mi familia hay personas con anee
357	Ampliaría las experiencias docentes

Nº Cuest.	TEXTO
358	Son más cariñosos, aunque cuesta más
359	Creo que te pueden enriquecer como persona
360	Todos son iguales, sean o no anee
361	Son los que más ayuda necesitan
362	Un maestro no debe ignorar a ningún tipo de alumno
363	Son chicos muy majos y buenos, con problemas
365	En una clase normal debería haber alumnos de anee
366	Sería bonito ayudar a esos alumnos
369	La satisfacción que puede dar que esos alumnos se superen
370	Es un reto y me complacería ayudarles
371	No sé si me gustaría y valdría
373	Supone un reto
374	Experiencia enriquecedora para docente y alumnos
378	Puede aprender como otro niño
379	También tienen derecho a una educación normal
381	También me gustan estos niños, aunque considero que son o presentan más dificultades
382	Me encantaría darles mucho más de lo que les dan actualmente
383	Es otra forma de aprender con ellos
384	Son los que necesitan mayor ayuda
385	Conseguir logros con ellos, que tienen alguna dificultad puede llegar a ser muy gratificante
386	Enriquecedor aunque duro
387	No es tan fácil como se piensa
388	Sería una buen experiencia
390	Es importante trabajar con todo tipo de alumnos para aprender más
392	Me sentiría muy realizada porque necesitan realmente ayuda
393	Quizás aprendería otros conceptos o valores que no tengo
394	Te sientes más satisfecho de tu trabajo y celebras más los frutos
395	Sería un reto profesional e interesante
397	No sé hasta que punto sería capaz
398	Necesitan integrarse con otro tipo de alumnos
399	Me afectaría mucho
401	Puede ser muy enriquecedor en mi actividad docente
403	También son personas
404	Eres de gran ayuda para ellos
405	Intentaré acercarme a ellos (interiormente) pero no sé si sabré
406	Todos tenemos derecho a ser educados
407	Son niños que te ayudan a formarte como persona, a valorar las cosas y ser muy cariñosa
408	Es bonito demostrar a la gente lo valiosos que son
412	Ver cómo consigue pequeñas cosas que para él son importantísimas
414	Es importante que se integren en la sociedad y esto es posible a través de la escuela
415	Son personas igualmente y que nos podríamos beneficiar tanto los niños de nee como yo
416	Tienen las mismas posibilidades de alcanzar el mismo nivel que sus compañeros
417	No considero muy importante este aspecto cognitivo
418	Son los que más ayuda necesitan
420	Ayudarles a alcanzar sus capacidades

Nº Cuest.	TEXTO
421	Para poder vivir de cerca sus necesidades que hemos estudiado
422	Proporciona un desarrollo en mi práctica como maestro. Yo también aprendo
424	Considero que casi no tienen nuestro apoyo
425	Creo que te dan más que los niños sin problemas
426	Son personas y tienen derecho a una educación
427	Me sentiría mucho más útil
429	Me motiva
430	Ayudaría a fomentar el respeto en el resto y sería beneficioso
431	Te ayudan a afrontar cosas que los demás no
432	Se aprende mucho
433	Un buen maestro es capaz de educar a todos los alumnos. Aprendería mucho de ellos
435	Lo diferente nos enriquece a todos: alumnos y maestros
437	Puedes aprender de ellos
440	No sé si podría ayudarles
441	Al fin y al cabo son alumnos
443	Son personas que lo necesitan de verdad y me gustaría ser capaz de ayudarles
445	Me gratifica trabajar con niños y, ellos son niños
446	Por la experiencia nueva
447	Es un reto y compromiso social
449	Descubre nuevas dimensiones de la educación
450	Me da igual el tipo de alumnos
451	Deben tener las mismas oportunidades
452	Me aportarán algo nuevo
453	No me siento ni formada ni capacitada profesionalmente para ellos
454	Para poder ayudarles y porque es algo que me daría más fuerza como profesora
455	Realmente sentiría capacidad de superación
456	Motivo de superación
457	Estoy acostumbrada a estar con ellos
458	Para sacar el máximo partido de ellos
459	Por la dificultad que conlleva
460	Puedes ayudar a que estos niños sean iguales
461	Ellos te necesitan / no tiene tantas ayudas y creo que por eso lo agradecen más (FEEDBACK)
462	Al igual que ellos aprenden tu aprendes de ellos
463	Que cada niño llegue al máximo de posibilidades
464	No sé si daría la talla, no sé si podría darle lo que necesita
465	Sería interesante trabajar con diferentes métodos y conocer las distintas dificultades que presentan los alumnos
467	Por la satisfacción de ayudar a quienes lo necesitan
468	Toda ayuda que se les preste es necesaria; me motivan sus dificultades, para superarlas
469	Son personas y tienen derecho a la educación
470	Gratificación personal. Es un reto
471	Es un reto más
472	Me gustaría si supiera con seguridad que les sabría ayudar, si no es así, no
473	Pueden enriquecerte profesional y personalmente
474	Sería un reto él integrarles en el aula totalmente

Nº Cuest.	TEXTO
476	En algunos casos se encuentran muy aislados y necesitan mucha comprensión. Sus logros satisfacen más, si cabe, al profesor
477	Me ayudaría a formarme plenamente como maestro
478	Era la carrera que quería hacer pero no me dio la nota. Siempre me ha apetecido enseñar a niños con nee y después de esta diplomatura intentaré hacerlo
480	Es una experiencia gratificante
482	Quiero que alcancen un nivel óptimo de aprendizaje
483	Llevo 7 años de voluntario con ellos
484	Creo que sería una buena experiencia
485	Tendría que prepararme para ello
487	Son alumnos igual que el resto y merecen una oportunidad
488	Aprendes mucho, y a ser más tolerante
489	Yo creo que este tipo de educación es complicada y no sé si estaría a la altura de las circunstancias
490	Creo que no estoy bien preparado
492	Son niños que dan mucho y que enseñan mucho
493	Son niños que te necesitan mucho
497	Dan muchas satisfacciones cuando consigues un objetivo por pequeño que sea
500	Ver sus avances
502	Se puede aprender mucho de ellos sobre todo VALORES
503	Sería una experiencia bonita de aprendizaje
504	Puede ser muy enriquecedor
505	Son muy agradecidos
506	Es una forma de dar parte de mí a los que más me necesitan
507	Son los que más ayuda necesitan
508	Investigar, ayudar, conocer, etc.
509	No sé cómo me adaptaría a ello
510	Me siento más interesado por otras cosas aunque sé que me enriquecería
511	Me gustaría enseñar a todos, no únicamente a los que no las tienen
512	Pienso que es nuestro deber como maestros
513	Por el deseo de integrarles
514	Es enriquecedor, necesario y solidario
515	Me gusta ayudar a la gente, así como enseñar para que los niños alcancen su madurez
516	Hay que integrar y serían uno/a más
517	Me parece lo más gratificante para alguien que se considera educador
518	Todavía no me considero capaz, necesito más formación
519	Debemos tratar con todo tipo de alumnos para enriquecernos
520	Ayudar a los demás y satisfacción personal
521	Durante las prácticas he estado trabajando con Down y me parece impresionante lo que se puede trabajar cuando están motivados
522	Ayudarles y hacerle la educación mejor
523	Creo que puedo enseñarles, ya que tengo mucha paciencia

ANEXO IX:

**Total de cruces efectuados
entre las variables continuas
y la categórica “especialidad”
(ANOVA de un factor):**

**Maestros de colegios públicos,
concertados y en formación.**

**CRUCES CON LA PREGUNTA DE LA PAG.I RELATIVA
A LA FORMACIÓN EN LA CARRERA**

ANOVA de un factor

ITEMS	Resp.	Grupo	N	Media	Desv. típica	Signif. / No signif.
EEA1	1		387	2,72	1,190	,075
	2		36	2,22	1,017	
	3		29	2,52	1,184	
	4		8	3,00	1,309	
EEA2	1		387	3,00	1,001	,743
	2		36	2,89	1,063	
	3		29	2,83	1,037	
	4		8	3,13	,835	
EEA3	1		387	3,24	1,054	,919
	2		36	3,36	1,018	
	3		29	3,31	1,039	
	4		8	3,25	1,035	
EEA4	1		387	2,68	1,365	,936
	2		36	2,69	1,369	
	3		29	2,52	1,430	
	4		8	2,63	1,598	
EEA5	1		387	1,55	,913	,630
	2		36	1,36	,762	
	3		29	1,45	,572	
	4		8	1,50	,535	
EEA6	1		387	3,17	1,370	,128
	2		36	3,83	1,276	
	3		29	3,38	1,374	
	4		8	3,88	1,356	
EEA7	1		387	2,11	1,185	,139
	2		36	1,89	1,036	
	3		29	1,83	1,002	
	4		8	1,38	,518	
EEA8	1	C	387	3,11	1,014	,000
	2	B	36	2,08	1,180	
	3	B	29	2,07	1,033	
	4	A	8	1,38	,518	
EEB1	1		387	2,21	1,240	,077
	2		36	1,81	,951	
	3		29	1,97	,981	
	4		8	1,50	,535	
EEB2	1		387	2,50	1,076	,190
	2		36	2,03	,878	
	3		29	2,17	1,002	
	4		8	2,25	,707	
EEB3	1	B	387	2,50	,985	,030
	2	B	36	2,39	,994	
	3	A – B	29	2,17	1,037	
	4	A	8	1,63	,916	
EEB4	1		387	3,81	1,024	,835
	2		36	3,89	1,036	
	3		29	3,69	,850	
	4		8	3,63	1,302	

**CRUCES CON LA PREGUNTA DE LA PAG.I RELATIVA
A LA FORMACIÓN EN LA CARRERA (cont)**

EEB5	1	A	387	1,72	,910	,037
	2	A	36	1,50	,561	
	3	A	29	1,79	,620	
	4	B	8	2,50	1,690	
EEB6	1		387	1,80	1,009	,208
	2		36	1,50	,775	
	3		29	1,59	,780	
	4		8	1,50	,535	
EEB7	1		387	2,63	1,224	,849
	2		36	2,58	1,180	
	3		29	2,62	1,115	
	4		8	2,25	1,282	
EEB8	1		387	2,05	1,135	,694
	2		36	1,86	,833	
	3		29	2,03	,731	
	4		8	1,75	1,488	
EEB9	1		387	1,93	,896	,800
	2		36	1,89	,747	
	3		29	1,93	,593	
	4		8	1,63	,744	
EEB10	1		387	2,89	1,152	,969
	2		36	2,83	,971	
	3		29	2,83	1,256	
	4		8	2,75	,707	
EEB11	1		387	2,39	1,089	,160
	2		36	2,22	1,017	
	3		29	2,10	,772	
	4		8	1,75	,707	
EASA1	1		387	2,11	1,099	,209
	2		36	1,89	,919	
	3		29	1,86	1,026	
	4		8	2,63	1,598	
EASA2	1		387	3,31	1,091	,068
	2		36	3,69	,856	
	3		29	3,07	1,280	
	4		8	2,88	1,126	
EASA3	1		387	2,93	1,156	,551
	2		36	3,22	1,245	
	3		29	2,93	1,280	
	4		8	2,88	1,458	
EASA4	1		387	2,86	1,084	,587
	2		36	2,92	,841	
	3		29	3,10	1,113	
	4		8	2,63	,744	
EASA5	1		387	2,17	1,008	,934
	2		36	2,06	,984	
	3		29	2,14	1,026	
	4		8	2,13	,991	
EASA6	1		387	2,08	,910	,208
	2		36	1,78	,760	
	3		29	1,90	,772	
	4		8	2,00	,926	

**CRUCES CON LA PREGUNTA DE LA PAG.I RELATIVA
A LA FORMACIÓN EN LA CARRERA (cont)**

EASA7	1		387	2,04	,941	,626
	2		36	1,83	,737	
	3		29	2,00	1,069	
	4		8	1,88	,835	
EASA8	1		387	2,62	,981	,988
	2		36	2,61	1,128	
	3		29	2,59	1,053	
	4		8	2,50	,756	
EASA9	1		387	2,03	,969	,347
	2		36	2,17	1,159	
	3		29	2,14	1,060	
	4		8	1,50	,756	
EASA10	1		387	3,11	,965	,163
	2		36	3,03	,736	
	3		29	3,48	,871	
	4		8	2,88	1,356	
EASA111	1		387	2,47	1,044	,543
	2		36	2,72	,741	
	3		29	2,55	1,021	
	4		8	2,63	1,302	
EASA112	1		387	2,72	1,021	,880
	2		36	2,64	,833	
	3		29	2,59	1,086	
	4		8	2,63	,744	
EASA12	1		387	3,24	1,066	,594
	2		36	3,00	,986	
	3		29	3,17	1,197	
	4		8	3,38	,916	
EASB1	1		387	3,61	1,145	,940
	2		36	3,56	1,081	
	3		29	3,48	1,299	
	4		8	3,63	1,408	
EASB2	1		387	3,61	1,127	,497
	2		36	3,72	1,085	
	3		29	3,86	1,274	
	4		8	4,00	1,069	
EASB3	1		387	2,71	1,094	,173
	2		36	2,33	,828	
	3		29	2,48	,871	
	4		8	2,63	1,061	
EASB4	1		387	2,47	1,003	,211
	2		36	2,11	,785	
	3		29	2,45	,783	
	4		8	2,38	1,188	
EASB5	1		387	3,44	1,212	,241
	2		36	3,92	,841	
	3		29	3,90	1,145	
	4		8	3,88	1,642	
EASB6	1		387	2,69	1,212	,524
	2		36	2,81	1,064	
	3		29	2,48	1,090	
	4		8	2,25	1,035	

CRUCES CON LA PREGUNTA DE LA PAG.I RELATIVA
A LA FORMACIÓN EN LA CARRERA (cont)

EASB7	1		387	2,05	,983	,510
	2		36	1,89	,708	
	3		29	2,07	1,067	
	4		8	1,63	,916	
EASB8	1		387	2,12	,974	,665
	2		36	2,03	,810	
	3		29	2,03	,823	
	4		8	1,75	,886	
EASB9	1		387	2,71	1,073	,892
	2		36	2,67	1,014	
	3		29	2,55	1,088	
	4		8	2,63	,518	
EASC11	1		387	2,77	1,109	,747
	2		36	2,78	,866	
	3		29	2,97	,944	
	4		8	3,00	1,069	
EASC12	1		387	2,49	1,034	,222
	2		36	2,81	,920	
	3		29	2,72	,882	
	4		8	2,38	1,302	
EASC13	1		387	2,51	,993	,932
	2		36	2,58	,937	
	3		29	2,59	,946	
	4		8	2,63	1,302	
EASC2	1		387	2,12	1,032	,961
	2		36	2,11	1,190	
	3		29	2,03	,778	
	4		8	2,00	,756	
EASC3	1		387	2,04	,855	,058
	2		36	1,67	,632	
	3		29	2,17	,889	
	4		8	2,13	,991	
EASC4	1		387	2,30	,988	,554
	2		36	2,08	,732	
	3		29	2,31	,761	
	4		8	2,50	,756	
EASC5	1	B	387	2,29	1,052	,048
	2	A – B	36	1,94	,826	
	3	B	29	2,24	,988	
	4	A	8	1,50	,756	

Grupos con la misma letra indican que no hay diferencias significativas al 95% entre ellos

PROFESORES COLEGIOS CONCERTADOS

**CRUCES CON LA PREGUNTA DE LA PAG.I RELATIVA
A LA FORMACIÓN EN LA CARRERA (ANOVA de un factor)**

Advertencia

**No se han realizado las pruebas post hoc porque
al menos un grupo tiene menos de dos casos.**

**CRUCES CON LA PREGUNTA DE LA PAG.I RELATIVA
A LA ESPECIALIDAD ELEGIDA EN LA CARRERA**

ANOVA de un factor

ITEMS	Resp.	Grupo	N	Media	Desv. Típica	Signific.
EEA1	1		80	1,96	,818	,669
	2		264	1,82	,995	
	3		56	1,71	,909	
	4		94	1,84	,931	
	5		11	2,00	,775	
	6		30	1,97	1,098	
EEA2	1		80	3,73	,675	,053
	2		264	3,37	,951	
	3		56	3,50	,661	
	4		94	3,23	1,159	
	5		11	3,45	,934	
	6		30	3,40	1,102	
EEA3	1	A-B	80	3,41	,706	,000
	2	A	264	3,08	,970	
	3	B	56	3,82	,606	
	4	A	94	2,99	1,021	
	5	A-B	11	3,36	1,206	
	6	A-B	30	3,43	,935	
EEA4	1	B	80	3,19	1,510	,035
	2	A-B	264	2,81	1,436	
	3	A-B	56	3,09	1,505	
	4	A-B	94	2,78	1,271	
	5	A	11	2,36	1,286	
	6	B	30	3,47	1,548	
EEA5	1		80	1,54	,941	,567
	2		264	1,52	,818	
	3		56	1,59	,910	
	4		94	1,61	,964	
	5		11	1,18	,405	
	6		30	1,73	1,202	
EEA6	1	A-B	80	3,89	,981	,000
	2	A-B	264	3,83	1,074	
	3	C	56	4,46	,762	
	4	A	94	3,65	1,358	
	5	A	11	3,45	1,214	
	6	B-C	30	4,30	1,088	
EEA7	1		79	2,19	1,133	,364
	2		261	2,18	1,147	
	3		55	2,56	1,273	
	4		92	2,22	1,137	
	5		10	2,40	1,265	
	6		30	2,27	1,143	
EEA8	1	C	80	2,00	,955	,000
	2	B-C	264	1,87	,873	
	3	A	56	1,14	,444	
	4	B-C	94	1,97	1,031	
	5	B-C	11	1,73	1,009	
	6	A-B	30	1,53	,629	

**CRUCES CON LA PREGUNTA DE LA PAG.I RELATIVA
A LA ESPECIALIDAD ELEGIDA EN LA CARRERA (cont)**

EEB1	1	A	80	1,36	,661	,002
	2	A-B	264	1,61	,900	
	3	A	56	1,18	,386	
	4	A-B	94	1,54	,825	
	5	A	11	1,36	,505	
	6	B	30	1,80	1,270	
EEB2	1		80	2,41	,896	,050
	2		264	2,33	,990	
	3		56	1,96	,914	
	4		94	2,50	1,143	
	5		11	2,55	1,128	
	6		30	2,43	1,251	
EEB3	1	B	80	2,25	,803	,000
	2	B	264	2,20	1,004	
	3	A	56	1,46	,660	
	4	B	94	2,50	1,124	
	5	A	11	1,73	,905	
	6	B	30	2,43	1,040	
EEB4	1		80	3,65	,943	,222
	2		264	3,45	,966	
	3		56	3,41	,890	
	4		94	3,37	1,145	
	5		11	2,91	1,514	
	6		30	3,40	1,102	
EEB5	1		80	1,71	,830	,198
	2		264	1,65	,832	
	3		56	1,36	,520	
	4		94	1,64	,853	
	5		11	1,73	1,009	
	6		30	1,70	1,088	
EEB6	1		80	1,46	,728	,493
	2		263	1,57	,853	
	3		56	1,68	,716	
	4		94	1,67	,932	
	5		11	1,45	,820	
	6		30	1,73	1,285	
EEB7	1		80	2,98	1,067	,156
	2		264	2,91	1,087	
	3		56	3,00	1,176	
	4		94	2,71	1,292	
	5		11	2,27	,786	
	6		30	3,13	1,167	
EEB8	1		80	1,70	,770	,154
	2		264	1,96	,932	
	3		56	1,79	,868	
	4		94	1,90	,984	
	5		11	1,91	,831	
	6		30	2,17	1,206	
EEB9	1		80	1,91	,830	,223
	2		264	1,77	,795	
	3		56	1,80	,773	
	4		94	1,83	,888	
	5		11	1,82	,874	
	6		30	2,17	1,053	

**CRUCES CON LA PREGUNTA DE LA PAG.I RELATIVA
A LA ESPECIALIDAD ELEGIDA EN LA CARRERA (cont)**

EEB10	1	A-B	80	3,29	1,116	,002
	2	A-B	264	3,17	1,154	
	3	B	56	3,57	,892	
	4	A	94	2,83	1,197	
	5	A	11	2,91	1,136	
	6	A	30	2,83	1,117	
EEB11	1		80	2,28	,941	,371
	2		264	2,14	,969	
	3		56	2,36	,980	
	4		94	2,05	,932	
	5		11	2,36	,674	
	6		30	2,23	1,006	
EASA1	1	B-C	80	2,46	1,006	,000
	2	A-B-C	264	2,23	1,048	
	3	A	56	1,86	1,119	
	4	A-B	94	1,98	1,136	
	5	A	11	1,73	,786	
	6	C	30	2,73	1,311	
EASA2	1	A	80	3,43	1,220	,000
	2	A	264	3,25	1,229	
	3	B	56	4,13	,833	
	4	A	94	3,26	1,375	
	5	A	11	3,27	1,272	
	6	A	30	3,43	1,357	
EASA3	1		80	2,55	1,340	,252
	2		264	2,43	1,194	
	3		56	2,71	1,303	
	4		94	2,64	1,343	
	5		11	2,73	1,421	
	6		30	2,93	1,388	
EASA4	1		80	2,90	1,143	,581
	2		264	2,82	1,104	
	3		56	2,73	1,104	
	4		94	2,84	1,273	
	5		11	2,64	1,502	
	6		30	2,47	1,008	
EASA5	1		80	2,06	,932	,449
	2		264	2,06	,977	
	3		56	2,21	,929	
	4		94	2,21	1,015	
	5		11	1,73	,905	
	6		30	2,23	1,006	
EASA6	1		80	2,09	,766	,200
	2		264	2,20	,849	
	3		56	2,05	,773	
	4		94	2,31	,855	
	5		11	2,27	,647	
	6		30	2,43	,858	
EASA7	1	A-B	80	1,94	,785	,001
	2	A-B-C	264	2,09	,820	
	3	A	56	1,73	,700	
	4	A-B	94	2,00	,762	
	5	B-C	11	2,27	,786	
	6	C	30	2,47	,900	

**CRUCES CON LA PREGUNTA DE LA PAG.I RELATIVA
A LA ESPECIALIDAD ELEGIDA EN LA CARRERA (cont)**

EASA8	1	A-B	80	2,31	,836	,000
	2	B	264	2,51	,841	
	3	A	56	2,02	,798	
	4	B	94	2,65	,958	
	5	B	11	2,64	,505	
	6	B	30	2,63	,809	
EASA9	1		80	2,16	,999	,062
	2		264	2,08	,958	
	3		56	2,23	,853	
	4		94	2,32	1,202	
	5		11	1,82	,751	
	6		30	2,57	,971	
EASA10	1		80	3,15	1,045	,145
	2		264	3,02	,982	
	3		56	3,29	1,074	
	4		94	3,31	,962	
	5		11	3,00	,894	
	6		30	3,00	,788	
EASA111	1	A	80	2,04	1,073	,000
	2	A	264	1,98	1,113	
	3	B	56	2,70	1,159	
	4	A-B	94	2,21	1,163	
	5	A-B	11	2,18	,874	
	6	B	30	2,63	1,098	
EASA12	1		80	3,46	1,321	,052
	2		264	3,36	1,200	
	3		56	3,71	1,124	
	4		94	3,15	1,145	
	5		11	2,82	,874	
	6		30	3,20	1,349	
EASB1	1	A-B	80	3,55	1,179	,007
	2	A-B	264	3,56	1,004	
	3	B	56	4,02	1,036	
	4	A	94	3,35	1,114	
	5	A	11	3,18	,982	
	6	A	30	3,43	1,040	
EASB2	1		80	3,55	1,272	,327
	2		264	3,35	1,154	
	3		56	3,36	1,242	
	4		94	3,24	1,224	
	5		11	3,09	1,044	
	6		30	3,70	1,236	
EASB3	1		80	2,16	,834	,452
	2		264	2,25	,913	
	3		55	2,27	,891	
	4		94	2,37	,961	
	5		11	2,45	1,036	
	6		30	2,50	1,075	
EASB4	1	A	80	2,19	,858	,032
	2	A	264	2,14	,912	
	3	A	56	2,00	,831	
	4	A	94	2,20	,923	
	5	A-B	11	2,36	1,027	
	6	B	30	2,70	1,368	

**CRUCES CON LA PREGUNTA DE LA PAG.I RELATIVA
A LA ESPECIALIDAD ELEGIDA EN LA CARRERA (cont)**

EASB5	1	A-B	80	3,99	,864	,001
	2	A-B	264	4,01	,951	
	3	B	56	4,46	,631	
	4	A	94	3,72	1,130	
	5	A	11	3,64	1,502	
	6	A-B	30	4,00	1,339	
EASB6	1	A	80	2,46	,826	,022
	2	A-B	264	2,75	1,080	
	3	B	56	3,07	1,110	
	4	A-B	94	2,56	1,083	
	5	A-B	11	2,55	1,128	
	6	A-B	30	2,77	1,331	
EASB7	1		80	1,79	,724	,115
	2		264	1,83	,804	
	3		56	1,75	,745	
	4		94	1,93	,883	
	5		11	1,82	,603	
	6		30	2,23	1,135	
EASB8	1		80	1,89	,746	,203
	2		264	1,87	,814	
	3		56	1,75	,792	
	4		94	1,98	,842	
	5		11	2,00	,894	
	6		30	2,20	1,064	
EASC2	1		80	1,79	,791	,086
	2		264	1,89	,916	
	3		56	2,02	1,000	
	4		94	2,10	1,088	
	5		11	2,18	1,168	
	6		30	2,27	1,230	
EASC3	1		80	2,11	,871	,760
	2		264	2,15	,848	
	3		56	2,02	,820	
	4		94	2,07	,895	
	5		11	2,09	,701	
	6		30	2,30	1,055	
EASC4	1		80	2,49	,994	,907
	2		264	2,42	1,018	
	3		56	2,43	,951	
	4		94	2,47	1,075	
	5		11	2,36	,674	
	6		30	2,23	1,165	

Grupos con la misma letra indican que no hay diferencias significativas al 95% entre ellos

